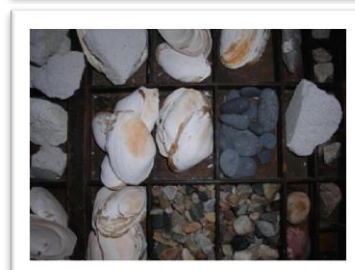
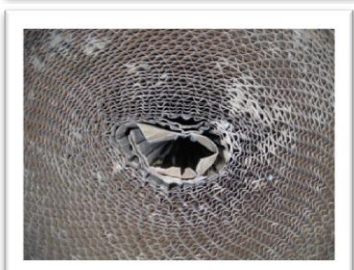
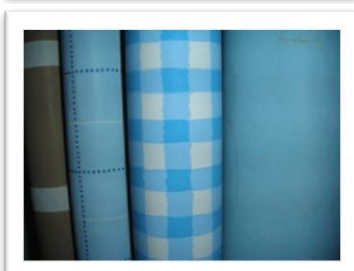
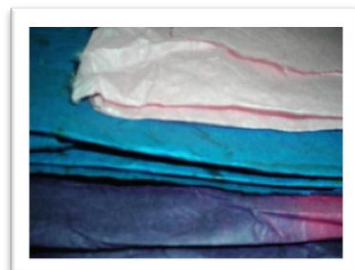


Gjenbruk som pedagogisk idé

”Når (materi)**AL**(ite)**T** henger sammen med alt”



Nina Odegard

Masteroppgave i Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap



Høsten 2010

Sammendrag

Hovedfokuset i mitt prosjekt er hvordan barns møter med gjenbruksmaterialer kan fremme likeverd og kreativitet. Jeg har valgt å se dette i lys av materialitet, og hvordan materialiteter virker inn i ulike pedagogiske prosesser. For å finne støtte til mitt prosjekt har jeg vært eklektisk i min teoretiske tilnærming. Det er mange år siden jeg ble nysgjerrig på barns møte med gjenbruksmaterialer, og min fascinasjon har drevet meg til å undersøke møtene på mange ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke dette ved hjelp av deltakerne i en fokusgruppe. Som refleksjonsgrunnlag har vi brukt dokumentasjon fra de virksomhetene de representerer. Dokumentasjonen viser barns ulike møter med gjenbruksmaterialer, og gjennom samtaler har vi forsøkt å bringe til overflaten de ulike pedagogiske prosessene som utløses i møte med gjenbruksmaterialer.

Jeg har brukt analyseverktøyene dekonstruksjon og diskursanalyse, og har gjennom analysen funnet fram til ulike perspektiver, innenfor tre hovedområder:

Gjenbruksmaterialer som kreativitets- og likeverdsfremmende, feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer, og barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialer. Et av mine mest interessante funn er knyttet til det som kan se ut som en utfordring med hensyn til kjønn og gjenbruksmaterialer. Noen av deltakerne i fokusgruppa hadde ideer om at noe av gjenbruksmaterialet var feminint og noe maskulint, basert på størrelse, estetikk, funksjon med mer. Dette synliggjorde en dikotomi mellom feminine og maskuline materialer. Det andre mest interessante funnet er vel gjenbruksmaterialene selv. Det ser ut til å være et materiale som kan oppmuntre til både likeverd og kreativitet.

Gjenbruksmaterialer har, gjennom det å bli reddet fra søppelkassen, tapt sin funksjon, og dette appellerer til barna og får dem til å samarbeide og konstruere på alle tenkelige og utenkelige måter uten at det de lager behøver å navngis eller bli noe som helst. Dette ser ut til å oppfylle Michel Foucaults idé om "heterotopia" i kombinasjon med Gilles Deleuze og Félix Guattaris "fluktlinjer".

Abstract

My main focus in my project is how pre-school children's meetings with recycled materials may encourage equality and creativity. I have chosen to see this in the light of materialities, and how this works in different pedagogic processes. In order to find support for my project, I have chosen to be eclectic in my theoretical approach. This project actually started many years ago, in my interest for children's meetings with recycled materials and my fascination has prompted me to explore this field in many different ways. In this project, I have chosen to do so through a focus group. The participants have taken documentation from the kindergartens they represent. Through conversation, we have tried to bring to the surface the different pedagogic processes that arise in encounters with recycled materials.

I have employed deconstruction and discourse analysis as my analytical tools, and I have found several different perspectives, within three main fields; *recycled materials as equality- and creativity encouraging, feminine materials and masculine materials- different understandings of gendered materials and children's bodies meeting recycled materials*. One of my most interesting findings is that it seems to be a gender challenge when it comes to recycled materials. Some of the participants of the focus group had the idea that these can be defined in feminine and masculine materials, based on size, aesthetics, function, and so on. This made for a dichotomy of feminine and masculine materials. The other most interesting finding is the recycled material itself. This seems to be a type of material that can encourage both creativity and a sense of equality within the context of a kindergarten. Recycled materials have been saved from the garbage can and seem to lose their function: this, in turn, appeals to children and makes them collaborate and construct in all different kinds of ways without a need for the habitual naming or labelling of things. This, in my view, seems to fulfil Foucault's idea of "heterotopias" combined with Deleuze and Guattari's "lines of flight".

Forord

Det magiske hjørnet av barnehageverdenen ligger i alt det man ikke ser med første blick, i det ureflekterte, de blinde flekkene ... det som først kommer opp til overflaten når flere møtes. I en demokratisk praksis finnes vilje, kraft og mot knyttet til det å møtes i gjensidig respekt i refleksjon rundt dokumentasjon. For å gjenskape noe av det, og gjøre det tilgjengelig for flere enn de som til enhver tid får oppleve magien, ville jeg forsøke å samle kloke pedagoger rundt det temaet som har opptatt meg gjennom mine år i barnehage: barns møte med gjenbruksmaterialer.

Er magi et ord man kan bruke i denne sammenheng? Jeg bruker magi fordi det er øyeblikk som glitrer, øyeblikk vi dessverre ofte mister fordi vi akkurat da har tiden og barnehagelivet så tett på at vi ikke ser forbi eller bakenfor. Det er ikke et arbeid man kan gjøre alene, men noe man gjør i et felleskap, gjennom felles refleksjon. Det å være i en reflekterende sammenheng. Alt dette har betydning, men også at det er mennesker som vil dette, som leser, som tar faget på alvor, som synes de har en verdifull jobb, og vil bidra til at den blir enda bedre.

I denne oppgaven er det først og fremst disse menneskene jeg kan takke for det jeg sitter igjen med av tanker og kunnskap i dag. Kloke, faglig sterke og reflekterte barnehage- og skoleansatte som har gitt av sin fritid og villet dele sine tanker, sin motstand og sin kunnskap med meg. Av personvernårsaker kan jeg ikke skrive navnene deres inn i oppgaven, men de vet selv hvem de er. Og har jeg ikke tydelig nok gitt dem min anerkjennelse, håper jeg at de gjennom oppgaven skal kjenne min takknemmelighet og dype respekt for dem og det de har vært, delt og gitt gjennom refleksjoner til oppgaven, men også som kollegaer i nettverket gjennom mange år.

Videre vil jeg takke den arbeidsplassen jeg jobbet ved til 2010, Brevik barnehage i Porsgrunn kommune. Denne oppgaven hadde aldri blitt til hvis det ikke var for akkurat de barna, de foresatte og det personalet som har huset barnehagen i disse sju årene. Kraften, kunnskapene, ideene og viljen som bor på innsiden av disse veggene har drevet arbeidet, tankene og ideene fremover, og jeg har bestandig fått akkurat passe motstand. Det har gitt meg mot til å finne fornyet kraft og bli kreativ.

Takk til veilederen min, Solveig Østrem, som gjennom sitt kloke blikk har fått meg til å tenke om igjen mange ganger. Takk også til alle lærerne ved masterstudiet under ledelse av Thomas Moser, og til alle forskerne i prosjektet ”Barnehagens rom – materialitet, læring og meningsskaping” som har vært inkluderende, interesserte og varme.

Takk til gode venner, familie, kollegaer og medstudenter for ihuga tro og interesse. Takk til flotte forskere som spontant og sjenerøst har bidratt med sine foreløpig upubliserte arbeid, spesielt Ninni Sandvik og Karin Hultman. En spesiell takk til min stuntveileder og tidligere medstudent Mette Røe Nyhus for lesing og faglige diskusjoner, for entusiasme og tro på at jeg har noe å fortelle. Og en til Marianne Olsen for å være fysisk og psykisk sparringpartner til lands og til vanns slik at jeg sto løpet ut. Og til Line Rosvoll, min sjelevenn. Og sist men ikke minst, takk til familien min, til barna som har måttet vende seg til en til tider svært tankefraværende mor, til mannen min som har tatt seg av alt som får hjulene til å gå i et hjem, og for all den støtten og varmen som de viser meg i det daglige. Dere er uvurderlige.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract.....	2
Forord.....	3
The great hall of Birmingham University – en “autobiografi”	7
1. Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.1 Innledning	8
1.2 Hva er det med gjenbruksmaterialer?	10
1.2.1 “Same shit, new wrapping”	11
1.2.2 Rom og materialer som tema	14
1.3 Teorianvendelse.....	14
1.4 Tidligere forskning.....	15
1.4.1 Forskning på gjenbruksmaterialer i forhold til likeverd og kreativitet.....	15
1.4.2 Forskning på norske barnehager i forhold til materialer og gjenbruksmaterialer.....	15
1.5 Likeverd og kreativitet – en begrepsavklaring	15
1.5.1 Likeverd og medvirkning.....	16
1.5.2 Kreativitet.....	18
2. Kunnskapsstatus og teoretisk forankring	21
2.1 Poststrukturalismer	21
2.2 Orientering mellom modernisme og postmodernisme	22
2.3 Fra språklig til materiell vending	23
2.4 Rom, materialer og materialitet – forskning fra ulike fagdisipliner	24
2.4.1 Pedagogiske miljøer og materialer i en immanent tankefigur	24
2.4.2 Kropp og materialitet	26
2.4.3 Rom, møbler og innredning som autoritetsmarkører.....	27
2.4.4 Affordance	29
2.4.5 Rom, materialer og materialitet – en oppsummering.....	29
2.5 Onto-epistemologi, materielt-diskursive praksiser og intra-aktiviteter	30
2.6 Fluktlinjer og “the mystery of heterotopias”	32
3. Forskningsmetode og analysestrategier	33
3.1 Fokusgruppens sammensetning, tidsbruk og praktisk teoretiske tilnærming	34
3.2 Dokumentasjoner, og produksjon av pedagogiske dokumentasjoner.....	36
3.2.1 Dikotomien teori/praksis	38
3.3 Transkribering.....	39
3.4 Analysekjemnet	39
3.5 Analysestrategier – diskursanalyse og dekonstruksjon.....	40
3.5.1 Diskursanalyse	40
3.5.2 Dekonstruksjon.....	41
3.6 Forskningsetiske vurderinger	42
4. Barns møte med gjenbruksmaterialer – en analyse.....	43
4.1 Fokusgruppas deltakere.....	43
4.2 Leseanvisning for analysekapittelet.....	44
4.3 Dokumentasjonen, og resymé av 1. fokusgruppemøte	44
4.4 Dokumentasjonen, og resymé av 2. fokusgruppemøte	48
4.5 Dokumentasjonen, og resymé av 3. fokusgruppemøte	50
4.6 Dokumentasjonen, og resymé av 4. fokusgruppemøte	52

4.7 Dokumentasjonen, og resymé av 5.fokusgruppemøte	54
4.8 Oppsummering av analysekapitlet.....	56
5. Drøfting – barns møte med gjenbruksmaterialene	57
5.1 Gjenbruksmaterialer som kreativitets- og likeverdsfremmende.....	57
5.1.1 Barns kreativitet i møte med materialer – betydningen av rammer og struktur (1) ...	57
5.1.2 Barns møte med materialer – udefinerte materialer eller situasjoner? (2).....	59
5.1.3 Barns møte med materialer – kaos som kreativ kraft (3)	61
5.1.4 Produksjon av forventninger og materialenes agentskap (4)	67
5.1.5 Diskursen om kvalitet eller meningsskaping (7)	72
5.2 Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer? (5)	74
5.3 Barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialene (6)	78
6. Sluttdiskusjon	82
6.1 Barns møte med gjenbruksmaterialer – fremmer det likeverd og kreativitet?	82
6.2 Metadiskusjon om dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag	84
6.3 Og så da?	85
6.4 Et udefinert landskap	85
7. Litteraturhenvisninger	86
8. Vedlegg	90
Vedlegg 1: Analyseskjemaet.....	90
Vedlegg 2: NSD skjemaet	92
Vedlegg 3: Samtykkeskjemaet til fokusgruppedeltakerne	93

The great hall of Birmingham University – en “autobiografi”

”Jeg var fire år og jeg var 43, der jeg sto i den store salen på Birmingham Universitet. Idet jeg trådte inn i hallen virket rommet så sterkt. Øynene ble blanke, kroppen stiv og hjertet hamret. Jeg var fire og det var første skoledag ved St. Croix i London. Jeg var kledd opp i mørkeblått, ullbleser, ullskjørt, ullkalott, brune stikkende ullstrømpebukser og brune harde spasersko. Jeg var fire. Vekk var syttitallets velur og kordfløyel. Vekk var frie dager med klatring i trær og kaninpass. Jeg ble fulgt til døren og der tok en nonne over. En bestemt hånd i ryggen, og på litt stive ben ble jeg skjøvet inn i en sal så fullstendig overveldende. Rommet hadde store blyglassvinduer som gikk fra gulv til tak, de ga et imponerende uttrykk, historier fortalt i skåret glass. Vinduene var rammet inn av orgelpiper fra gulv til tak så mange at de ikke lot seg telle, og i forkant et majestetisk podium. Og masse mennesker, mylder, hundrevis, små og store, alle kledd i mørkeblått og brunt, med unntak av nonnene. Jeg var fire. Og jeg var nysgjerrig, åpen, og fullstendig skrekkslagen.

I den store salen i Birmingham kom fireåringen tilbake. Det materielle, gitt meg gjennom alle sanser, fikk kropp til å reagere før tanker og minner koblet. Alt virket inn i alt. Blyglasset, orgelpipene, podiet og menneskemylderet. Historien, kulturen, opplevelsen og erfaringen. Nonnens bestemte holdning og min egen stille protest. Så altomfattende virket materialiteten. Jeg var fire, og jeg var 43 i en og samme stund. Og frykten skled over meg som kald våt tåke.”

1. Bakgrunn for prosjektet

Gjennom autobiografien ovenfor forsøker jeg gjennom en personlig opplevelse å beskrive hvordan et menneske i et øyeblikk er fullstendig overgitt materialitetens kraft¹, og bare virker ut fra rommets og materialenes personlige språk vevet sammen med egne historier og erfaringer. Her er det mange fortellinger og uttrykk som flettes inn i hverandre og som virker inn på opplevelsen. Salens. Blyglasset og orgelpipenes. Landets og skolens. Tidens. Nonnens. Fireåringens. 43-åringens. Det materielle i fortellingen er ikke underlegen subjektene, det materielle og det menneskelige er snarere vevet inn i hverandre, i tid, rom og sted (Sandvik 2010b). Historien er skrevet for å danne et bakteppe for oppgaven og erkjennelsen av hvordan materialer og materialitet virker inn i våre liv og bør sees i sammenheng med pedagogisk praksis.

¹ **autobiografi** (av gr. *autos*, selv, *bios*, liv, og *graphein*, skrive), selvbeskrivelse, selvbiografi (Caplex 19.11.2010)

I dette første kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for prosjektet gjennom en innledning om min egen pedagogiske tilhørighet. Jeg vil videre avklare ulike begreper og temaer som ligger til grunn for problemstillingen, og tilslutt gå kort inn på forskning på gjenbruksmaterialer.

1.1 Innledning

Helt siden jeg var førskolelærerstudent, har jeg vært opptatt av hva jeg kan lære av barnehagene i Reggio Emilia. Alt jeg skriver og arbeider med ser ut til å være nært forbundet med læring og erfaring jeg har fått i barnehager inspirert av den pedagogiske filosofien fra Nord-Italia. Inntil nylig arbeidet jeg selv i en Reggio Emilia-inspirert barnehage, og vi, barna og personalet, har sammen undersøkt og forsøkt oss med de ulike verktøyene som denne pedagogiske retningen inviterer til. Det være seg mangfold og kompleksitet i materialer hvor materialer tenkes inn som en del av organisasjonen, eller hvordan man kan arbeide etter ideen om at rommet skal fungere som en tredje pedagog². I tillegg har vi arbeidet med hvordan man organiserer virksomheten slik at dokumentasjon og produksjon av pedagogisk dokumentasjon blir viktige arbeidsverktøy for å se og lytte inn alle barn, og for å utvikle organisasjonen og ulike prosjektarbeid. Men den aller viktigste læringen og erfaringen jeg opplever vi har gjort har dreid seg om synet på barn, på deres plass i verden som likestilte mennesker. Sandvik (2010b) trekker frem den poststrukturalistiske kritikken av den konstruerte dualismen³ mellom barn og voksne som har ført med seg en marginalisering av barn, og oppfordrer oss til å se bortenfor kategorien barn og først og fremst tenke barn som mennesker. Akkurat dette opplever jeg at Reggio Emilia pedagogiske filosofi har lært meg: ikke å se alder som fiksert kategori, men heller forsøke å få øye på forbindelseslinjer mellom oss som mennesker, ikke som to kategorier, barn og voksen (ibid.).

For hva kan vi lære av barn om barn? Det er de som innehar kunnskapen om seg selv og om alle de ulike "seg" de kan være i ulike sammenhenger. Det er barn som kjenner det mangfoldige, komplekse å være barn, og som erfarer verden gjennom en langt mer kroppslig tilnærming, hvor man opplever seg selv gjennom å relatere til andre og det materielle. Og det er i det kroppslige, det materielle og i materialitet jeg har fokus i mitt prosjekt. Gjennom

² Rommet som den tredje pedagog er et begrep fra Reggio Emilia. Barnehagene der arbeider etter et prinsipp om at rommet har en like stor innvirkning på barns læring og relatering som andre barn, den første pedagogen og pedagogen selv, den andre pedagogen.

³ Dualisme er et filosofisk begrep og kan forklares som "verdanskuelse som går ut fra to skarpt atskilte prinsipper (f.eks. ånd og materie) til forklaring av tilværelsen" (Ordnett.no, 19.11.2010).

mange års praksis og refleksjoner sammen med kollegaer i barnehagen har vi anerkjent, sett og vært bevisst materiellets betydning i læringen for barn og voksne, men vi har til en viss grad manglet språk og begreper for å beskrive og diskutere det (Lenz Taguchi 2010a). Ved å ta utgangspunkt i gjenbruksmaterialer, som vi har hatt mye læring og erfaring med, har jeg forsøkt å gi et startskudd for diskusjonene, med bakgrunn i de ulike nye teoriene som følge av den materielle vending – en skjerpet oppmerksomhet på dette materiellet og materialitets betydning for læring og ulike pedagogiske prosesser.

Jeg har også vært med i et lokalt nettverk, ”Blikket for barna”, bestående av åtte barnehager som er inspirert av Reggio Emilia. Nettverket har gjennom mange år utvekslet informasjon og erfaringer, arrangert studiebesøk, holdt kurs, felles utstillinger og pedagogiske kafeer. Flere av barnehagene i nettverket bruker gjenbruksmaterialer som et alternativ, eller tillegg, til leker og annet pedagogisk materiale. Jeg opplever at barnehagene har ulik motivasjon og ulik argumentasjon for dette, men flere gir uttrykk for en mer kollektiv bevissthet om forbruk og gjenbruk – det å gjøre et felles økologisk løft for miljøet og fremtiden. Dette er den mest opplagte argumentasjonen, og jeg vil ikke vie den videre oppmerksomhet i denne sammenheng da mitt prosjekt først og fremst skal konsentrere seg om å avdekke andre forbindelser, om gjenbruksmaterialer kan fremme likeverd og kreativitet.

For å forsøke å komme tett på personalets tanker og refleksjoner om barns møte med gjenbruksmaterialer har jeg valgt en fokusgruppe med vekt på kritisk refleksjon. I gruppa har vi lagt frem dokumentasjon fra gruppemedlemmenes egne arbeidsplasser hvor barnehagebarn i ulike aldre møter gjenbruksmaterialer. Dokumentasjon er her forstått som fotografier, eller fotografier og tekst fra samtaler mellom barna og/eller de voksne som er tilstede. Ved å konsentrere meg om fokusgruppa har jeg fått den type avstand jeg selv har ønsket til materialet, da det var deltakernes refleksjoner og diskusjoner som skulle være i fokus. Gjennom deres samtaler har jeg fått øye på nye perspektiver og diskurser⁴ jeg ikke tidligere har erkjent. I mitt masterprosjekt vil jeg gi et bidrag til barnehagefeltet gjennom refleksjoner, teorier og kunnskap om et smalt, men viktig emne.

⁴ Samtaler og diskusjoner kan både overføre og produsere makt, og språket vil således forme vår måte å se og forstå verden på, hvordan mening skapes. Likevel har ikke diskurser bare med språk å gjøre, men vil komme til uttrykk i handlinger og vår praksis. Diskurser systematiserer og rammer inn hvordan vi føler, tenker, forstår og handler i for eksempel pedagogisk praksis (Foucault i Mac Naughton 2005, Dahlberg m.fl. 2002).

1.2 Hva er det med gjenbruksmaterialer?

I dette underkapittelet skal jeg gjøre rede for problemstillingen. I tillegg vil jeg gå inn på flere begreper som på sine ulike måter beskriver gjenbruksmaterialer. Problemstillingen er formulert rundt barns møte med gjenbruksmaterialer. Som nevnt ovenfor har jeg, i den faglige sammenhengen jeg har vært en del av, hatt rom, inventar og materialer sentralt i min tilnærming til arbeid med barn. Jeg har sett at barn handler ut fra ulike motivasjon og inspirasjon, ut fra ulike tilnærming når de løser egeninitierte eller vokseninitierte oppgaver, og at de er ulike i sine valg av materialer, sine møter med rommene, sin kreativitet og skaperglede (Odegard 2010). Barns egen evne til å lære, skape mening og være i aktiv relasjon til materialer, og spesielt gjenbruksmaterialer, har gjort meg nysgjerrig.

Gjennom mange år med observasjoner, dokumentasjoner og refleksjon synes jeg at det var mulig å se et slags mønster akkurat når det gjaldt gjenbruksmaterialer, som at disse materialene i seg selv skapte en annen form for lek, læring og kreativitet. Kan det være sånn at gjenbruksmaterialer med sine mer komplekse former og egenskaper henter frem andre sider hos både barn og voksne? Blir barn og voksne mer likeverdige når man møtes i felles nysgjerrighet og åpenhet overfor materialene, som begge parter mangler forutsetning for å kjenne? Er det sånn at gjenbruksmaterialer har noe annet ved seg enn leker og pedagogiske materialer?

I mitt masterprosjekt synes jeg det er interessant å gå dypere inn i personalets fortellinger, erfaringer og bevissthet rundt barns møte med gjenbruksmaterialer. Gjennom åpent å diskutere dette med personell fra barnehage og skole ønsker jeg å utfordre de ulike diskursene som er blitt knyttet rundt disse materialene, å utfordre det som er blitt "tatt for gitt". Jeg har selv vært med på å konstruere disse diskursene, som særlig beskriver at man gjennom møte med gjenbruksmaterialer bedre kan ivareta barns likeverd og kreativitet. Diskursene er blitt skapt i tid og rom, i erfaringer og fortellinger, i samtaler med barn og/eller personale og foresatte i direkte observasjoner, eller i møter hvor vi har brukt dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag. Likevel er det grunn til å spørre seg: Er det nødvendigvis sånn? Gjennom refleksjon over dokumentasjon i fokusgruppa har vi åpnet opp for ulike diskurser, mangfoldet, det komplekse, og de mulighetene som ligger i gjenbruksmaterialer gjennom følgende problemstilling:

Hvordan kan barns møte med gjenbruksmaterialer fremme likeverd og kreativitet?

1.2.1 "Same shit, new wrapping"

Gjenbruk er et ord som rommer mange ulike assosiasjoner. En del mennesker vil nok assosiere med konkrete store ting, som klær og møbler, andre kanskje med resirkulering, design, arkitektur, emballasje eller lignende. Gjenbruksmaterialer, derimot, vil jeg tro at færre mennesker har assosiasjoner til, og det er antagelig fordi det ikke er så lett å definere. Min erfaring er at det må sees, oppleves og sanses. Min utfordring i denne oppgaven blir å forsøke å materialisere det uten å kunne vise bilder eller den dokumentasjonen som vi i fokusgruppa bruker som grunnlag for refleksjonene. (Mer om fokusgruppe som metode, s. 33.) Jeg har et ønske om å gjøre teksten stofflig, slik at man kan få en nesten materiell opplevelse, kjenne og sanse materialene.

Som jeg nevnte innledningsvis er det ulike begreper for "gjenbruksmaterialer", og begrepene brukes litt om hverandre både i faglitteraturen og i denne oppgaven. Jeg vil derfor starte med en begrepsavklaring og kort gjøre rede for de ulike begrepene, og også tydeliggjøre at jeg ved å velge gjenbruksmaterialer som begrep tenker en nokså vid definisjon som til en viss grad rommer alle de ulike begrepene nedenfor.

Udefinerte materialer

Noen av de diskusjonene vi har hatt i fokusgruppa, har dreid seg om hvorvidt det er materialene eller bruken av dem som er ikke er mulig å definere. Vi har diskutert om det udefinerbare ligger i de forestillingene vi har som voksne, eller i det at barn ikke har tidligere erfaring med materialene. Begrepet bidrar til forvirring, mer enn det gir en et tydelig budskap om hva slags materialer det egentlig er. Som en av fokusgruppas deltakere uttalte:

Er det ikke bruken av det og områdene man bruker ... at det er mer udefinerbart, et sluk er jo et sluk, eller det er jo ikke sånn at det er sjølve materialet som nødvendigvis er udefinerbart. Det har jo en egenskap, en form, og en...men kan brukes i en udefinierbar sammenheng, eller?

En tolkning jeg kan gjøre ut av dette utsagnet er at udefinerte materialer defineres ut fra den sammenhengen de brukes i eller av den som bruker det, og at det er ikke selve materialet som er udefinert. Dette begrepet trekkes frem i analysen og i drøftingen som en følge av diskusjonene i fokusgruppa.

”Everyday material” eller hverdagsmaterialer

I min søken etter et beskrivende begrep for det materialet vi har tatt utgangspunkt i fant jeg det amerikanske begrepet *everyday material*. Det defineres som alt det materialet vi omgir oss med som er en del av hverdagen, og inkluderer også de materialene som barna bruker i de dokumentasjonene vi tar utgangspunkt i, altså gjenbruksmaterialer. Men hverdagsmaterialer ser ut til å ha et tillegg, i det at det også inkluderer de materialene som gjerne kan brukes for første gang sånn som for eksempel post-it-lapper, men som brukes i en ny kreativ sammenheng.

Overskuddsmaterialer

Dette begrepet forbindes i min sammenheng gjerne med ReMida sentrene, som er knyttet til Reggio Emilia-filosofien. I ReMida-senteret i Nord-Italia samles det inn overskuddsprodukter i samarbeid med næringslivet. Det er i hovedsak materialer som er i overskudd etter at produktet er laget eller eventuelt feilvarer som tilbys til barn i barnehagene. Det kan være utstansinger av metall, eller emballasje, plast, papir, rør, mosaikkfliser eller lignende.

Verdifulle materialer

Dette er et begrep som egentlig snur et annet begrep fra 1970-tallet på hodet, nemlig verdiløse materialer. En annen måte å si det på, er at det har fått motsatt fortegn. De verdiløse materialene, eller begrepet som sådan, blir ofte forbundet mye med de materialene vi beskriver. På 1970-tallet var bruken av disse materialene først og fremst økonomisk motivert er jeg blitt fortalt av barnehagepersonell som jobbet i barnehagene på den tiden. Barnehagene hadde på den tiden svært dårlig økonomi, og det å bruke materialer som ikke kostet noe var en del av det å ta et samfunnsansvar. Begrepet gir likevel en grunn til diskusjon. For også her er det et definisjonsspørsmål – for hvem kan bestemme hva som er verdiløst, eller for den saks skyld verdifullt?

Gjenbruksmaterialer

Gjenbruksmaterialer er de materialene som vi vanligvis ville ha kastet i søpla hvis vi ikke gjennom aktiv kildesortering ser deres potensial til å bli brukt minst en gang til. Innenfor det pedagogiske nettverket jeg er en del av er dette en relativt kjent arbeidsform. Man samler inn materialer sammen med barna fra familienes hjem og nærmiljøbutikker/bedrifter, og tilbyr dem på en estetisk måte som alternative materialer for barna i barnehagen. I dette tenker jeg at det ligger det en sterk tanke om å legge til rette for en fremtidig bærekraftig utvikling, øke den

kollektive bevisstheten om kildesortering og yte motstand mot forbrukssamfunnet. I tillegg kommer det å gi barn en mulighet til å ta grep om sin egen fremtid og være ambassadører gjennom å påvirke sine egne familier. Dette perspektivet vil jeg ikke trekke inn i oppgaven, men det er likevel et av de viktigste motivene for bruk av gjenbruksmaterialer i min sammenheng.

Gjenbruksmaterialer bærer ikke i seg et budskap om hva de skal brukes til, og det gjør materiellet spesielt spennende for barn og voksne å arbeide med. Det finnes et uendelig antall av disse materialene så jeg kan ikke beskrive hver enkelt, men det kan være permanentspoler, korker, stoff, skinn, plast, papir- og glasseballasje, avkapp av papir og papp, mosaikkfliser med mer. Hvis jeg skal gi eksempel på en type gjenbruksmateriale for å forsøke å gjøre det mer materielt, konkret og håndgripelig, kan jeg ta for meg mosaikkfliser. Rent visuelt er de ofte i flere farger, er blanke og oppleves av mange som vakre og estetiske. Av bruksegenskaper kan nevnes at de som oftest har en firkantet form, er lette for alle å bruke og kan pusles sammen i ulike mønstre og i flere lag. Rent taktilt har de en glatt behagelig overflate og en mer ru underflate, og kan være gode bare å ta på eller å legge inntil et kinn. De inviterer til å bli tatt på og til å bli strukturert, telt, systematisert, kategorisert, målt, blandet, og til samarbeid og samhandling. Min erfaring er at dette et egnet og yndet materiale å leke og konstruere med for barnehagebarn. Med dette materialet kan de være skapende, ofte i en forgjengelig sammenheng, i den forstand at de ikke skaper med det for øye at det skal vare evig. Bilder skapes, endres, destrueres og gjenoppstår i nye sammenhenger. Jeg har ofte observert barn med dette materialet og sett at de arbeider konsentrert og lenge, med stor entusiasme og glede.

Et annet eksempel her kan være te-konvolutter (den som omslutter teposen) som de fleste har et forhold til, men som nå brukes i nye sammenhenger fordi den ikke lenger har en funksjon. Dette tapet av funksjon vil skape nye kreative bruksområder. Barn møter den med nysgjerrighet, de lukter på den, de åpner og lukker den, de setter flere sammen som mønstre, de bruker te-konvolutter til seil til barkbåter, til uroer, til mønstre, til kalendere og så videre. Materialets tidligere bruksfunksjoner ser ikke ut til å hindre kreativiteten, og vi som voksne blir ikke urolige for at det skal ødelegges da materialet i seg selv ikke er kostbart eller tenkt brukt i noen annen sammenheng.

Häikiö's doktoravhandling (2007) om barns estetiske læreprosesser fremhever også gjenbruksmaterialer som ett av mange materialer man kan arbeide med. Hun bruker begrepet "skrot", setter det inn i en gruppe av harde og faste materialer, og beskriver at materialet byr på motstand og utfordring. I arbeidet med harde og faste materialer er det å skape og konstruere nært knyttet sammen (ibid.). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen (s. 57), da det å konstruere og skape med gjenbruksmaterialene er noe som går igjen i dokumentasjonene.

1.2.2 Rom og materialer som tema

Jeg kan ikke se materialene helt uavhengig av rom. Hvordan rommene tilrettelegges, er formet (rent arkitektonisk) og presenteres vil også ha innvirkning på hvordan barna beveger seg, sanser, utvikles og lærer. Det vil også ha betydning for hvordan barnet møter andre barn og voksne. Rinaldi (1998), tidligere førskolesjef i Reggio Emilia, beskriver barns opplevelse i rommet som multisensorisk. Alle sanser kobles inn, og er med i barnets konstituering av seg selv og i relasjon til andre. Rom og materialer vil virke inn i et slags samspill mellom dem og barna, og rom er av den grunn tatt med i teorikapittelet (s. 21) som en integrert del av det å se på materialer.

1.3 Teorianvendelse

En del av de kildene jeg har valgt å bruke, kan man betrakte som sekundærlitteratur. Jeg vil likevel argumentere for bruken av sekundærlitteratur, da jeg bruker faglitteratur skrevet av forskere som har brukt andres teorier i en barnehagekontekst. Det er nettopp her jeg opplever den relevant tatt i bruk, og sekundærlitteraturen er derfor desto mer anvendbar for meg i mitt prosjekt. Det er eksempelvis hvordan Deleuze og Guattaris fluktlinjer er tolket av Olsson (2009), Lenz Taguchi (2010a) og Sandvik (2010a), eller hvordan Foucault er tolket av MacRae (2008), Hekman (2010) eller Rossholt (2007, 2010b, 2010a, 2008) som blir relevant for å forstå, gi mening til og utvikle mitt eget prosjekt. Man kan si at teksten min er inspirert av blant annet Foucault, Deleuze og Guattari gjennom de ulike forskerne og praktikerne jeg henviser til i oppgaven. APA-stilen, som er en standard for referering, anbefaler at man siterer de personene som gjennom ideer, teorier og funn direkte har influert arbeidet, og jeg vil kunne forsvare dette valget ut fra dette (Basics of APA Style, 22.10.2010)

Et annet perspektiv ved dette er at teorier lever nye liv i nye sammenhenger, og at det alltid vil være meg som tolker, uansett om jeg tolker primærkilden eller sekundærkildens

fortolkning, som må velge den sammenhengende teoriene gir mest mening til mitt prosjekt. Ved å bruke disse kildene (teoretikerne) kommer jeg tettere på det jeg vil fortelle.

1.4 Tidligere forskning

1.4.1 Forskning på gjenbruksmaterialer i forhold til likeverd og kreativitet

Meg bekjent er det ikke gjort forskning på dette området tidligere. Jeg har brukt søkeverktøy som BibSys, Academic Search Premier Fulltekst, Eric, Idunn og flere andre for å finne artikler som på en eller annen måte berørte det jeg ville undersøke. Det finnes noe forskning, men den har overordnet vært i forhold til ulike materialer, ikke gjenbruksmaterialer, og ingen har satt det direkte opp i forhold til fremming av kreativitet og likeverd.

1.4.2 Forskning på norske barnehager i forhold til materialer og gjenbruksmaterialer

Prosjektet "Barns sosiale utvikling" er en longitudinell studie hvor hensikten er å få kunnskap om barns utvikling av atferdsproblemer og sosiale utvikling fra spedbarnsalderen (Martinsen 2008). Martinsen utførte en pilotstudie for prosjektet i sin master. Studien ser på mange ulike arenaer, hvor det fysiske miljøet og materialene i barnehagene er en av dem, og viser at det er forholdsvis lite variasjon i materiellet som tilbys barna i barnehagene som er med i studien. Kun én barnehage viser at barna har tilgang på stort og variert utvalg av gjenbruksmateriell. Studien har med 1359 barn fra fem kommuner og 133 barnehager, og gir sånn sett et adekvat bilde av situasjonen. Jeg synes det er relevant å trekke frem dette fordi jeg er klar over at det å jobbe med gjenbruksmaterialer ikke er noe vanlig fenomen i norske barnehager. Studien sier også noe om at materialtilfanget barn blir tilbudt i norske barnehager viser et lite mangfold, og at kreative materialer i liten grad er tilgjengelig for barna i de fleste av barnehagene i undersøkelsen. Martinsen (2008) trekker frem Nordin-Hultman som en som er opptatt av å utvikle en praksis som utfordrer og ivaretar at barn er ulike. Mangfold i materialer, et variert utvalg av leker og ulike rom gir ulike barn mulighet til å finne noe som er meningsfullt å holde på med. Dette gjenspeiles ikke i de barnehagene som deltar i dette prosjektet.

1.5 Likeverd og kreativitet – en begrepsavklaring

Jeg har gjennom min problemstilling løftet frem likeverd og kreativitet, som jeg ønsker å undersøke i forhold til barns møte med gjenbruksmaterialer. Jeg vil beskrive min forståelse av disse begrepene, særlig i lys av FNs barnekonvensjon og "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" (heretter: Rammeplanen), men også som en del av en diskurs om

meningsskaping innenfor postmoderne tenkning (Dahlberg m.fl. 2002). Denne diskursen står i opposisjon til kvalitetsdiskursen. Dette vil jeg komme tilbake til.

Generelt for de to begrepene jeg har valgt ut i mitt prosjekt er at de har en sentral plass i barnehagens styringsdokumenter og av den grunn bør ligge til grunn for all pedagogisk praksis. I barnehagens styringsdokumenter er begrepene definert og beskrevet mye ut fra hvordan jeg opplever at det er definert i FNs barnekonvensjon. Den ble ratifisert (godkjent) av norsk nasjonalforsamling og regjering i 1989, inkorporert i norsk lov i 2003 og gjort gjeldende i barnehagens lov og rammer fra 2006 (Kunnskapsdepartementet 2006). Det ligger sterke føringer for begrepene i konvensjonen. Jeg vil komme nærmere tilbake til det under underoverskriftene i det følgende.

1.5.1 Likeverd og medvirkning

Jeg har valgt å ta opp medvirkning i dette underkapittelet, da jeg ser likeverd og medvirkning som to begreper som i stor grad henger sammen, og fordi barns medvirkning er en forutsetning for at likeverd og kreativitet kan få gode forutsetninger. Innenfor FNs barnekonvensjon er det spesielt disse to artiklene som benytter en ordlyd som hentyder til likeverd og medvirkning.

”Art 2. **Ingen diskriminering.** Konvensjonens rettigheter gjelder for alle barn uten forskjellsbehandling og uten hensyn til barnets og dets foreldres rase, farge, kjønn, språk, religion, opprinnelse, eiendom, funksjonshemming eller oppfatninger. Staten skal sørge for at ingen diskrimineres.

Art 12. **Å si sin mening og blir hørt.** Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.”(FN 2003)

I begrepet likeverd legger jeg, på bakgrunn av dette, at man gis like muligheter uavhengig av kjønn, kultur, alder, funksjonshemming, språk, etnisk bakgrunn og historie. I så måte blir også likestillingsbegrepet ivaretatt her, men først og fremst det at man som menneske ikke skal gis ulike muligheter på bakgrunn av forskjellighet. Likeverd slik det beskrives i Rammeplanen er mer en verdi og et begrep: begrepet blir ikke definert, men brukes innforstått, slik som for eksempel begrepene åndsfrihet og toleranse.

De yngste i samfunnet, barn i barnehagealder, kan i en del sammenhenger se ut til å ha lav status, og blir ikke sett som selvstendige individer som kan påvirke og utvikle samfunnet.

”Barnet i seg selv har liten mulighet til å styrke sin posisjon uten at beslutningstakere løfter deres likeverdsstatus og anerkjenner deres væren og mulige bidrag til samfunnet” (Otterstad

2006: 11). Til en viss grad har Rammeplanen gjennom vektlegging av likeverd og rett til medvirkning satt en klar standard for hvordan barnet kan inviteres inn på linje med andre mennesker. Det er gjort et reelt forsøk i lovverket på å anerkjenne barnets rett til å bli sett, hørt og møtt. Men i hvilken grad lar det seg gjøre i praksis? Bae (2009) påpeker at det har tatt veldig lang tid å anerkjenne andre gruppers rett til likeverd, som for eksempel befolkningsmessige minoriteter, homofile og kvinner. Dette kan si oss noe om at det er sterke tradisjoner og normer i vårt samfunn som motvirker tanken om likeverd (Bae 2009). Hvis vi ser på likeverd: Hvordan ser de yngstes subjektstatus ut når de yngste i barnehagen ikke får anerkjennelse i forhold til andre barn fordi de blir vurdert som ”språkløse”? Språkløsheten eksisterer ikke, det er bare det verbale språket de mangler, men fordi vi har for liten kunnskap om eller ikke er tilstrekkelig oppmerksom på alle de andre ”språkene” som barn kommuniserer på, anerkjenner vi dem ikke i noen særlig grad. Bae (2009) skriver at det bør forutsettes at omsorgspersonene rundt de yngste er i stand til å se og tolke deres ikke-verbale kommunikasjonssignaler. Å anerkjenne barn som subjekter er altså ikke noe som skal tre i kraft etter hvert som barnet vokser og får språk, men derimot helt fra de kommer til verden (Bae 2009).

Tanken om likeverd bør også tas frem i forhold til barn som av en eller annen grunn trenger ekstra oppmerksomhet, i form av veiledning, hjelp og støtte, det være seg for barn med ulike funksjonshemninger eller barn med sosiale eller emosjonelle vansker. På linje med alle barn har disse barna også rett til å bli møtt som subjekter, få anledning til å uttrykke seg og delta i barnehagegruppen (Bae 2009). Å lytte til andre, eller å øve opp følsomhet for å høre andres stemmer og se den andre som likeverdig innebærer ifølge Benhabib (Dahlberg m.fl. 2002, Østrem 2008) å erkjenne den definisjonsmakt vi har som voksne. Tiltross for at barnehager drives av ideen om omsorg, nærhet og empati, opererer det makt og motmakt overalt (Sandvik 2010b). Foucault (Sandvik 2010b) mente makt alltid er mest virksom der den ikke synes, som for eksempel i virksomheter der omsorg vektlegges. Av den grunn intensiveres kravet om å reflektere kritisk over etiske forpliktelser i pedagogisk praksis (ibid.). Bae (2005) hevder at barnets subjektposisjon i større grad bør reflekteres og tematiseres slik at barnets perspektiv fremmes, og likeverdet ivaretas. Dypest sett handler det å møte barn som subjekt om en yrkesetisk holdning, en yrkesetikk som er forankret i et nytt syn på barn og i tråd med moderne menneskerettighetstenking (ibid.).

Medvirkning later til å være et vanskelig begrep å definere for barnehager. Begrepet ser ut til å bli oppfattet veldig forskjellig slik som rapporten "Alle teller mer" også understreker (Østrem m.fl. 2009). Det kan se ut som begrepet i mange sammenhenger forstås subjektivt, og som barns rett til å bestemme og gjøre valg. Sandvik (2010b) peker på at vi står i fare for å skyve medvirkningsbegrepet i didaktiske retninger med et relativt instrumentelt handlingsfokus. Medvirkningsbegrepet i Rammeplanen understreker at barn skal ha innflytelse på alle sider av sine liv i barnehagen, og at dette bør få følger for alle områder Rammeplanen beskriver, og hele barnehagehverdagen (Østrem m.fl. 2009). "Anerkjennelse av barn som subjekter må nødvendigvis hente sin begrunnelse i et menneskesyn, ikke i en teori om hvordan barn lærer" (Østrem 2008: 33), altså barnet som likeverdige og fullverdige mennesker. Jeg forstår barns rett til medvirkning som en grunnholdning hvor barnesyn, barnehagens verdier, organisasjonen, barnehagens rom og valg av materialer må sees i sammenheng. Barnehagen må ivareta barns nysgjerrighet, utforskertrang og undersøkelse av sine egne forståelseshorisonter for å kunne ivareta barns medvirkning slik den formuleres i norsk lov (Østrem 2007b, 2008).

Østrem (2008) stiller spørsmål ved om begrepet kan ha blitt tilstrekkelig reflektert og innarbeidet til tross for begrepet er vesentlig understreket i barnehagens styrende dokumenter. Hun peker videre på at begrepene medvirkning og likeverd bør formuleres eksplisitt særlig med tanke på at barns subjektivitet og medborgerskap skal bli ivaretatt. Min erfaring fra barnehagefeltet styrker Østrems spørsmål og tanker. Jeg opplever at begrepene forstås veldig forskjellig i barnehagene, og at de får ulik betydning for endring av pedagogisk praksis. Likeverd og medvirkning er sterke verdier som i seg selv bør få konsekvenser. Men dersom de ikke reflekteres og kommer til uttrykk gjennom holdning, handling og ord, vil de bare være "verdiord" og ikke bli gjort til verdier som blir styrende for hele organisasjonen.

1.5.2 Kreativitet

Begrepet kreativitet kan man forstå som evnen til å skape, og å se løsninger og løse oppgaver. Rammeplanen beskriver dette i fagområdet "Kunst, kultur og kreativitet":

"Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon" (Kunnskapsdepartementet 2006: 36).

Innenfor dette fagområdet forstår jeg det som at den estetiske dimensjonen vektlegges både i forhold til hva barn skal vises og tilbys, og hva de skal oppleve. Men samtidig brukes

begrepet overordnet i hele Rammeplanen som en egenskap ved barnet og en tilstand barnet skal gis tilgang til, for eksempel gjennom lek, slik det beskrives her: ”Lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet er fenomener som har tilknytning til hverandre” (ibid.). Når det gjelder barns kreativitet er det i barnekonvensjonen spesielt lagt vekt på dette i følgende artikkel.

”Art 31: Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet. Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter” (FN 2003).

I Rammeplanen leser jeg en utvidet forståelse av kreativitetsbegrepet hvor det både beskrives som en egenskap ved barnet, noe alle barn er, noe som i seg selv kan problematiseres, og det å by på opplevelser som kan bidra til en kreativ utvikling. I FNs barnekonvensjon er det vektlagt som noe barn skal kunne delta i som en rettighet. Barn skal altså på egne vilkår kunne delta i samfunnet og i kulturlivet, og dette medfører at barnehagen bør skape muligheter for at barn får være kreative, ta egne initiativ, tenke og handle (Häikiö 2007).

I artikkelen til Karin Eskesen (2009) referer hun til Buhl som forteller om barns unike evne til å tenke divergent, altså å tenke forskjellig eller avvikende. Buhl (ibid.) viser til en undersøkelse gjort av Georg Land i 1968, hvor det ble gitt lik oppgave til ulike aldersgrupper, fra barnehagebarn helt opp til voksne, og at evnen til å løse oppgaven avtok drastisk med alderen. Undersøkelsen var av 1600 femåringer, som ble testet og re-testet i en kreativitetstest utviklet for bruk i NASA for å kunne velge ut innovative ingeniører og forskere.

”Undersøkelsen viser at avlæring av kreativ tenkning og handlinger skjer med uhyggelig hastighet” (Eskesen 2009: 19). Slik jeg tolker Eskesen er kreativitet noe vi kan holde levende gjennom stadig å by på komplekse materialer, og utfordre med ulike måter å tenke og arbeide på. Det å støtte barns kreativitet er særs viktig. I artikkelen peker Eskesen (2009) på at det å bevare barns evne til å være nyskapende også handler om å gjøre barn robuste mot alle forandringene i samfunnet. Det er nettopp i dette perspektivet av kreativitet jeg ønsker å ha fokus, det å gi barn rikelig anledninger til å tenke nytt, være nyskapende og løse oppgaver kreativt for å møte utfordringene og mulighetene i vårt komplekse samfunn, men også bare for å nyte, være i flyt og kjenne glede. Å være i det skapende eller gjørende virker som en sosial magnet på andre barn, og vil sånn sett være en spore til relasjon dem imellom (Nordin-Hultman 2010). Nordin-Hultman (2010) hevder at barn ikke skiller mellom en plass og det å gjøre: å være på en plass betyr det samme som å gjøre noe. Nordin-Hultmans tankefigur

bringer inn materialitet og hvordan det materielle preger barnets aktivitet i så stor grad at det ikke skiller mellom det å være og det å gjøre.

Felles for kreativitet og likeverd er at de har en sentral plass i barnehagens styringsdokumenter, og bør ligge til grunn for all pedagogisk praksis. Forståelsen av dem er derimot veldig forskjellig i praksisfeltet. Begrepene ser ut til å leve sine egne liv i det de vandrer mellom tekst og praksis, og formuleres kanskje ikke tydelig nok, eller er ikke gjenstand for tilstrekkelig refleksjon (Østrem m.fl. 2009). Jeg vil understreke betydningen av at alle begreper til stadighet bør reflekteres over, gis ny mening og nyfortolkes sammen med medarbeidere i ulike fagmiljøer. Det er nettopp gjennom refleksjon man kan løfte frem de ulike forståelsene, og forsøke å se nærmere på hva det kan ha av betydning for den pedagogiske praksis som organisasjonen skal være preget av. ”Ambisjonen om å utvikle gode barnehager krever kontinuerlig kritisk refleksjon omkring hvilke begreper som velges, og hvordan begrepene fortolkes” (Østrem 2008: 49).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) hevder at diskursen om meningsskaping kan trekke frem og utdype forståelsen av barnehage og det pedagogiske arbeidet spesielt. De påpeker at det krever at det blir foretatt eksplisitte etiske og filosofiske valg, og skjønnsvurderinger av verdier ut fra de mer omfattende spørsmålene om hva vi ønsker for våre barn her og nå, og i fremtiden (ibid.). Mens diskursen om meningsskaping vektlegger det å skape mening i dialog med andre, møtets etikk, og ikke etterstreber enighet, innebærer kvalitetsdiskursen at man bruker eller reproduserer kvantifiserte kriterier med tiltro til tall og objektive vitenskapelige metoder (Dahlberg m.fl. 2002). ”Begge diskursene leter etter svaret på hva som er godt arbeid i barnehagene, hvordan dette kan defineres, og hvordan det kan settes ut i livet” (ibid.: 164), men har svært ulike forståelser av hva som skaper mening, og bruker svært forskjellige metoder. Diskursen om meningsskaping krever at det blir foretatt etiske og filosofiske valg og skjønnsvurderinger av verdiene, og at det skal sees i et perspektiv av hva vi ønsker for våre barn i et her og nå, og i en fremtid (ibid.). Diskursen om meningsskaping plasseres av Dahlberg, Moss og Pence innenfor det postmoderne paradigmet, mens kvalitet knyttes til et modernistisk paradigme. Jeg støtter meg i stor grad på teorier og begreper som tilhører et postmoderne paradigme, men vil, som jeg gjør rede for i kapittelet under, vise til hvordan modernismen og postmodernismen også er gjensidig avhengig av hverandre.

2. Kunnskapsstatus og teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de vitenskapsteoretiske retninger jeg bygger oppgaven min på. Jeg vil vise avhengighetsforholdet mellom postmodernismen og modernismen slik jeg tenker det virker. Jeg vil gjøre rede for poststrukturalisme og feministisk poststrukturalisme som inspirer arbeidet mitt, kanskje spesielt gjennom sin nomadiske tilnærming til teori, og gjennom analyseverktøyene dekonstruksjon og diskursanalyse. Videre vil jeg vise til forskning om barn, rom, materialitet og materialer innenfor ulike fagdisipliner, og gjennom dette gjøre rede for den nå mer aktuelle materielle vendingen, til fordel for den språklige vendingen poststrukturalismen har vært preget av. Jeg vil kort gå inn på teorier om fluktlinjer, heterotopia, intra-aktivitet og det materielt-diskursive som siden brukes i drøftingen av forskningsmaterialet mitt.

2.1 Poststrukturalismer

Som jeg sier innledningsvis vil min forskningstilnærming være inspirert av poststrukturell tenkning, som kan sies å ha en nomadisk tilnærming i den forstand at den krysser disiplinære, tidsmessige og faglige grenser (Stormhøj 2006). Jeg vil hente inspirasjon fra ulike tenkere, ulike sjangre, ulike fagdisipliner, ulik tid, ulike stemmer, for å belyse prosjektet mitt. Det vil også være med på å gi en rik og nyansert analyse av datamaterialet. Stormhøj (2006) sier det finnes mange måter å være poststrukturalist på og bruker av den grunn flertallsformen av begrepet ”poststrukturalismer”. Poststrukturalismer er en av de mange retningene innenfor postmoderne tenkning, og har dekonstruksjon, kritisk tenkning og perspektivering som noen av kjennetegnene (Kolle m.fl. 2010, Stormhøj 2006). Den reelle utfordringen fra poststrukturalismen er ikke å produsere nye ”sannheter”, men å prøve å forskyve og utfordre de gamle slik at ny kunnskap utvikles, og si noe om hvordan sannhets- og vitenregimer etableres (Otterstad 2006, Rossholt 2010a).

Den feministiske poststrukturalismens tillegg til dette preges av interessen for subjektet og et diskursivt agentskap. Forskningen innenfor feministisk poststrukturalisme er i stor grad hentet fra Foucault og hans teorier om det diskursive konstituerende subjektet, og om relasjonene mellom makt, kunnskap og subjektivitet (Palmer 2010a). Diskursivt agentskap beskrives av Lenz Taguchi som at subjektet skapes av diskurser, og at subjektet samtidig skaper seg selv av diskurser (Lenz Taguchi 2004, Nyhus 2010). Det er subjektet som en del av det kollektive som poststrukturalistene først og fremst er opptatt av, og de kulturelle og diskursive sammenhengene og mulighetene på et kollektivt nivå (Nyhus 2010, Lenz Taguchi 2004).

Gjennom feministisk poststrukturalisme får barn og voksne i barnehagen tre frem som selvstendige agenter, og jeg som forsker får en mulighet til å forstå og bli bevisstgjort de diskursene og maktstrukturene vi alle er skrevet inn i. Når jeg arbeider innenfor et feministisk poststrukturalistisk perspektiv kan jeg gjennom dekonstruksjon av datamateriale ta et oppgjør med forestillinger som blir tatt for gitt, og legge teori over empiri for å forsøke å skape nye fortellinger om barn og voksne i barnehagen (Stormhøy 2006, Otterstad 2006).

2.2 Orientering mellom modernisme og postmodernisme

Til tross for at jeg er inspirert av poststrukturalistiske teorier, erkjenner jeg at postmoderne paradigmer ikke hadde eksistert uten modernistiske paradigmer, og at det virkelig utfordrende og spennende ligger i å se på hvordan de gjensidig har påvirket og påvirker hverandre. Nyhus (2010) skriver at hun ikke ser moderne og postmoderne paradigmer som dikotomier, men snarere som vevet i hverandre, og jeg støtter meg til denne tankegangen. De to vitenskapspadigmene kan ikke sees løsrevet fra hverandre. Derimot ligger det muligheter i dialogen mellom de to ulike vitenskapspadigmene slik Peter Moss (2007) peker på i sin artikkel ”Meetings Across the Paradigmatic Divide”. Han skriver at det ligger en mulighet for en mer dialogisk, sammensatt og demokratisk holdning i barnehagepedagogikken hvis man møtes over ”grensene”, og at dette kan skape en mer effektiv motstand mot de dominerende diskursene (2007).

Sandvik (2010a) beskriver begrepet ”assemblages”, hentet fra Deleuze og Guattari (Deleuze m.fl. 1988), som fungerende konglomerater (sammenhengende masse), men likevel ikke forente elementer eller objekter. Jeg ser de ulike paradigmene som en ”assemblage”, som beskrives som et kunstverk bygget opp av ulike elementer eller materialer som er gjensidig påvirket av hverandre. Jeg kan da velge å se hvert materiale for seg selv og analysere det, og/eller se det som en helhet. Det interessante her, og som gjør at jeg våger meg på en sammenligning mellom ”assemblages” og møtet på tvers av paradigmene, er at hver ”assemblage” består av strømninger av påvirkning og kraft som kobler seg mot de andre elementene (ibid.). Møtene dem imellom skaper en helhet som likevel består av svært ulike elementer. Jeg tenker at dette har innvirkning på både ord, holdning og handling, alt som skjer i pedagogisk praksis. Vi er ikke pedagoger løsrevet fra den sammenhengen vi står i, og heller ikke løsrevet fra de teorier vi har tilegnet oss gjennom oppvekst, utdanning og i yrket. Vi vil virke materielt-diskursivt ut fra dette, og bruke begge paradigmene for å forstå hva vi til

enhver tid står i. Jeg kommer nærmere inn på det materielt-diskursive under et eget avsnitt i teksten nedenfor.

2.3 Fra språklig til materiell vending

Hekman (2010) beskriver at akademia har vært fokusert på språk siden midten av 1900-tallet. Språkets konstituerende makt til å konstruere den virkeligheten som vi mennesker er en del av, her beskrevet som den språklige vendingen, har vært spesielt viktig. Poststrukturalistene er av den oppfatning at språk og mening ikke kan være fastlåst og definert, men vurderes som ufullstendig og motsetningsfylt (Mac Naughton 2005). Av den grunn har dekonstruksjon med avsløring av motsetningspar (dikotomier) og diskursanalyse vært så sterkt betont innenfor poststrukturalismen. Mening skapes gjennom språk og hvordan språket brukes, og språket vil sånn sett konstituere virkeligheten kontinuerlig (Stormhøj 2006).

I den senere tid har man som Hekman (2010) påpeker, erkjent at det er noe mer som skjer: språk interagerer med andre elementer, som materialitet. Hun viser til Barads (2007, 2008) konklusjon om at språk har fått for mye makt gjennom sitt ensidige fokus, og det eneste som ikke ser ut til å ha blitt gitt noe oppmerksomhet er materialitet ... ”the only thing that does not seem to matter is matter” (ibid.: 103). Mens de siste tiårene før tusenårsskiftet var preget av en språklig vending, vil jeg gjennom teoriene presentert i ”Rom, materialer og materialitet ...” nedenfor forsøke å gjøre rede for at det siste tiåret innenfor noen faglige miljøer og disipliner er mer preget av en materiell vending.

Kragelund og Otto (2005) hevder at vi har beveget oss fra hvordan vi *begriper* verden til hvordan vi *håndterer* verden og peker på en tendens til å se materielle gjenstander som aktører, og ikke lenger som passive objekter. Tenkningen medfører at ”menneskers forståelse av seg selv og verden formes gjennom omgang med hverdagens ting” (Evenstad og Andreassen Becher 2010: 31). Lenz Taguchi (2010b) uttrykker bekymring for at ”pedagogisk praksis strømlinjeformes og normaliseres stadig mer i tråd med universelle standarder” (2010b: 25-26) og mener det vil få store konsekvenser for pedagogikken hvis vi tar den materielle vendingen på alvor. Videre trekker hun frem den voksende komplekse og mangfoldige verdenen, og mener vi trenger et nytt språk for å kunne beskrive kompleksiteten, og samtidig ”overvinne de sementerte dikotomiene som fortsatt preger pedagogisk praksis og teori” (ibid.: 26). Her er hun helt på linje med Hekman som skriver;

”The dichotomy between construction and reality is untenable. Privileging reality over construction, the modernist settlement is not preferable to privileging construction over reality, the social constructionist alternative. What we need is a conception that does not presuppose a gap between language and reality that must be bridged, that does not define the two as opposites” (2008: 91-92)

2.4 Rom, materialer og materialitet – forskning fra ulike fagdisipliner

I dette underkapittelet setter jeg forskningen inn i en kontekst av de ulike menneskene som har inspirert prosjektet mitt. Det er forskere og praktikere fra ulike fagdisipliner som jeg tidligere har vært inne på, og jeg vil forsøke å vise hvordan de beskriver mye av det samme til tross for at de til tider bruker ulike begreper.

2.4.1 Pedagogiske miljøer og materialer i en immanent tankefigur

Nordin-Hultmann (2004) har med sin forskning om pedagogiske miljøer og barns subjektskaping blant annet satt fokus på rommenes og materialenes betydning. Hun beskriver de ulike diskursene barnehagen er styrt av. Her viser hun for eksempel til diskursen om barnehagen som det stedfortredende hjemmet, eller diskursen om barnehagen som verkstedpedagogisk. Slik jeg leser Nordin-Hultman oppfordrer hun til å se mangfoldet av diskursene vi er styrt av, og se de mulighetene og begrensningene som åpenbarer seg i dette. Nordin-Hultman (ibid.) ser barnet som blir til, i ulike relasjoner, hvor også rom, materialer og aktiviteter er en del av barnets subjektskaping. Barnet skapes gjennom andre, og gjennom de ulike fortellingene om barnet som finnes i den sammenhengen barnet til enhver tid er i: barnet posisjoneres og posisjoneres seg (ibid.).

Lenz Taguchi (2010a) trekker frem den immanente tankefiguren som et nødvendig paradigmeskifte for å gi barn autoritet⁵. Immanent er et begrep hentet fra Deleuze, og kan kort fortalt beskrives som at alt kan påvirke alt. Sandvik (2010a) beskriver det som at alt gjensidig kan påvirke på uforutsigbare og ulike måter, som lukt, materiale, rom, tid og temperatur – vi relaterer *i* noe, i stedet for *til* noe. Lenz Taguchi (2010a) mener vi på bakgrunn av dette må søke bortenfor skillet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, og i dette ligger det at det ikke eksisterer noen hierarkisk relasjon mellom de ulike organismene og den materielle verden vi er omgitt av. ”Alt rundt oss påvirker alt annet, og alt endres og befinner seg i en kontinuerlig tilblivelsesprosess – alt blir i seg selv forandret ...” (ibid.: 37). Sandvik

⁵ Begrepet immanent betyr iboende ifølge ordnett.no. (19.11.2010)

(2010a) mener dette også kan få konsekvenser for det rent metodologiske: forskeren relaterer i materialet, som i mitt masterprosjekts tilfelle, i dokumentasjonen, i stedet for bare å relatere til. Som jeg vil komme tilbake til under metodedelen (s. 33), beskriver Lenz Taguchi (2010a) pedagogisk dokumentasjon som et materielt-diskursivt ”apparat”, og hun hevder at dokumentasjonen i seg selv er en aktiv agent i produksjon av diskursiv kunnskap. Alt henger sammen med alt, som jeg siterer henne på ovenfor: hvem vi er, hva vi dokumenterer, hvordan vi dokumenterer og med hva.

Jeg ser en sammenheng mellom tenkningen hos Lenz Taguchi og Nordin-Hultman. Lenz Taguchi (2009) beskriver læring som en prosess som hele tiden blir til, som et gjensidighetsforhold mellom menneskene og verden rundt oss, som tingene, rommet og arkitekturen. Otterstad (2006) hevder at både Nordin-Hultman og Lenz Taguchi bygger på poststrukturalistiske teorier ”der utfordring av normalitetsdiskursene og fokus på frigjøring, motstand og kooperativ forskning diskuteres kritisk” (42).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) påpeker også at alt virker inn på barnets læreprosess: relasjonen til læreren, rom og gjenstander. Førskolelærerens oppgave blir da å se alt i en sammenheng for å møte barnets behov for å prøve ut teorier, være nysgjerrig og utforske. Her følges Dahlberg med flere også av Lenz Taguchi (2009, 2010a), som vektlegger at det er de voksne som definerer barns styrker og svakheter, noe som understreker det hierarkiske forholdet mellom barn og voksne. Barn er nysgjerrige, utforskende, sosiale, kreative, humoristiske, kloke og fulle av lærelyst, og barn kan samhandle, være delaktige og ta ansvar, som mennesker flest. Men i det å være barn ligger samtidig det at de er mindre, rent fysisk, og har færre erfaringer med kunnskap og kultur. Dette kan gjøre barn mer sårbare og utsatte for de voksnes makt. Østrem (2007a) beskriver det som en asymmetri – et ytre forhold vi ikke kommer utenom. Relasjoner basert på asymmetri kan risikere krenkelser av den svakeste partens subjektivitet (Østrem 2007a, Nordin-Hultman 2005).

Arkitektene Ceppi og Zini (1998) har gjennom sitt forskningsprosjekt fra barnehagene i Reggio Emilia beskrevet det de mener innvirker på at barn lærer, og er her helt på linje med de ovennevnte. De trekker blant annet frem møteplasser som atelierer, piazzaer og verksteder, lys, farger, materialer, lukt, lyd og mikroklimaer (her forstått som vår/høst, dag/natt, temperatur, forurensning med mer). Denne tankegangen bør ifølge Ceppi og Zini være naturlig integrert og reflektert i utformingen og innredningen av enhver barnehage. Jeg

opplever at det de beskriver kan sees helt i sammenheng med den immanente tankefiguren som Lenz Taguchi presenterer ovenfor.

Nordin-Hultman (2004), Dahlberg (2005, 2002) og Lenz Taguchi (1994, 2004, 2010a, 2009) er viktige bidragsyttere til barnehageforskningen, i hvert fall i det nordiske fagmiljøet, og har arbeidet tett med miljøer der det har vært hentet mye inspirasjon fra Reggio Emilias pedagogiske filosofi. I dette fagmiljøet vises det ofte til innredning med og ulike konstruksjoner og arbeid med gjenbruksmaterialer, ofte i kombinasjon med annet konstruksjonsmateriell. Forskningen ovenfor viser at barn ikke bare påvirkes av rommet, møbleringen og materialene, men at alt kan påvirke alt, i en immanent tankefigur, også de diskurser som ligger til grunn for den praksisen som utøves der barna oppholder seg. Dette er noe som må gis særlig oppmerksomhet med tanke på å ivareta barns subjektposisjon, og deres opplevelse av å bli sett som likeverdige mennesker.

2.4.2 Kropp og materialitet

Ifølge Palmer (2010a) var Foucault tidlig interessert i kropp og interaksjonen mellom diskurs og kropp, og hevdet at kropper er formet av diskurser, og at det er umulig å skille kropp fra diskurser. Sånn sett ville forandringer av diskursene også forandre de reelle kroppene. Rossholt (2007, 2010a) er blant annet inspirert av Foucaults teorier og gir kroppen status ved å gjøre den materiell, eller til et materielt subjekt som hun også kaller det. ”Subjektet analyseres som en materiell størrelse, hvor subjektet er en stofflig og substansiell materie i verden, i det kroppen er det som konstituerer subjektet” (Rossholt 2010a: 108/109). Rossholt (2007) tar utgangspunkt i poststrukturalistiske teorier og ser på begreper som diskurs, makt og subjektivitet. Hennes tanke er at man gjennom å skape en begrepsramme kan gjøre det mulig å reflektere over det som man tar for gitt og det vi ser som normalt i forskjellige sosiale og symbolske kontekster, som for eksempel en barnehage kan være (ibid.). Her er hun helt på linje med blant annet Lenz Taguchi, som peker på behovet for nye begreper og et nytt språk innenfor barnehagepedagogikken slik at vi i større grad kan forklare det vi synes vi ser og erfarer, og beskrive kompleksiteten. Rossholt (ibid.) mener det kan være viktig å åpne opp for diskusjoner om kropp, kjønn og bevegelse i barnehager for å se på diskursene og hvordan de disiplinere kroppen, og presiserer videre at disiplinering av kropp er lært gjennom sosiale normer og verdier. Barn kan derfor ikke selv velge hvordan de beveger seg i ulike rom da diskursene er med og bestemmer hvordan barnet posisjonerer seg og blir posisjonert. Rossholt (ibid.) sier at det likevel ikke kan forstås fullstendig deterministisk, da barnet og andre kan yte

motstand mot de fastlåste kategoriene.

Rossholts forskning om kroppen som materiell gir et viktig tillegg til rommet og materialers betydning, slik jeg ser det. Vi kan ikke bare se på gjenbruksmaterialene i seg selv, men se dem med hensyn til diskurser som er med å disiplinere kroppen som for eksempel i forhold til alder, kjønn og bevegelser.

2.4.3 Rom, møbler og innredning som autoritetsmarkører

Antropologene Gulløv og Højlund (2005) snakker om nødvendigheten av maktforskyvning gjennom hvordan man gjør materialer tilgjengelig for barna. De hevder at man ved å plassere ting utenfor barns rekkevidde leder barna til visse aktiviteter, og at materialenes tilgjengelighet dermed representerer et hierarki, hvor fysisk høyde gjøres til et sosialt uttrykk for innflytelse. Gulløv og Højlund (2005) sier at høyde i seg selv kan bli en betydningsfull autoritetsmarkør, og at vertikal organisering får sosiale konsekvenser for barnegruppa. De påpeker videre at hierarkiet også kan være innskrevet i innretningsmessige prioriteringer som for eksempel de ulike stolene på en avdeling i barnehagene: de voksne kan ha polstrete stoler på hjul, mens barnestolene ofte er av tre. Gulløv og Højlund (2005) hevder at dette deler menneskene i barnehagen inn i to sosiale grupper, voksne og barn, men at det blir gjort naturlig som et forhold som vedrører størrelse. Videre hevder de at barns egen kroppskultur ofte er uforenelig med de voksnes idealer for bruk av kroppen, og de voksne gjør forsøk på å temme eller disiplinere barnekroppen for eksempel gjennom bruk av stoler (ibid.). Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005: 56-57) trekker frem forfatteren Carsten Jensen som kaller stolen et symbol for den moderne kultur og skriver om det "forstolete" eller "stolegjorte" mennesket. Jensen (Kirkeby m.fl. 2005) sier at forstoling kan sees som et ordensprinsipp, at menneske strekker seg langt i sin vilje til å ha kontroll og orden. Martinsen (2008) peker på at bord og stoler kan si noe om man jobber mot mål i Rammeplanen i forhold til barns medvirkning. Hvis barnet må be om hjelp for å komme inn og ut av en stol, eller til å plukke opp noe fra gulvet blir barnet mer avhengig av personalets hjelp. Hun peker videre på at rommene gir uttrykk for et menneskesyn og en maktstruktur, og dermed også organisasjonens verdier (ibid.). Nyhus (2010) har gjennom sin forskning trukket frem bøylestolen (tripp-trapp-stolen) som ser ut til å være vevet inn i et nett av diskurser, men særlig med tanke på at bøylestolen blir en stol hvor barn disiplineres til å forholde seg rolig i påvente av en ny aktivitet, i overgangssituasjonene, eller under en aktivitet. Forskingen til

Martinsen og Nyhus bekrefter Gulløv og Højlunds tanker om voksnes forsøk på å temme eller disiplinere barnekroppen ved hjelp av stoler.

Rom og de materialer som tilbys der kan også virke inkluderende eller ekskluderende i forhold til barn. Rommet med dets innredning bør kanskje analyseres med tanke på hva det skal brukes til, hva som skal være tillatt eller ikke tillatt, avhengig av det antall barn som kan tenkes å bruke det og hva slags leker og materiell som tilbys der (Hultman 2010). Barn kan lett få følelsen av at det ikke er plass til dem eller deres lek hvis møteplassene for barna er små eller det gis for få, eller for lite mangfold, i leker og materiell. Gulløv og Højlund (2005) hevder at innredning, materialer, romfordeling og arkitektur har en innebygget pedagogisk kraft, som både kommuniserer oppfatninger av barn og som legitimerer pedagogiske prioriteringer og privilegiefordelinger. De bruker begrepet ”rommet som en taus pedagogisk medhjelper” og hevder at rommet også vil kunne gi inntrykk av det rådende barnesynet i hver enkelt barnehage (ibid). Her er de på linje med barnehagene i Reggio Emilia som betrakter rommet som den tredje pedagog.

”Rommets innredning, dets gjenstander, materialer, utsmykning, leker og remedier gir en mengde opplysninger om rommets brukere, deres aktiviteter og relasjoner. Rommene er innredet med tanke på forskjellige kategorier av mennesker og vil derfor fremtre med forskjellige karakteristika. Rommet gir budskap om hva som kan foregå her og også om hvilke mennesker som forventes å være til stede” (ibid.: 27).

Gulløv og Højlund beskriver altså et slags gjensidig forhold: ikke bare virker rommet med dets gjenstander, materialer utsmykking med mer som en pedagogisk medhjelper, men rommet i seg selv vil gi et budskap om hvilke mennesker som bruker det til verden utenfor, samfunnet for øvrig. Rommet vil gi en karakteristikk av rommets brukere, og også om de prioriteringer samfunnet gir disse brukerne, deres status. Gjennom rommets arkitektur og innhold gis et budskap om hva slags muligheter og begrensninger rommet innehar for de menneskene som skal bruke det.

I forskningen til blant annet Gulløv og Højlund ovenfor ser jeg et reelt grunnlag for det Lenz Taguchi appellerer til, et nødvendig paradigmeskifte for å gi barn autoritet. Når rom, innredning, møbler og materialer blir så sterke markører av autoritet for barnehagebarnas likeverdige deltakelse og status i samfunnet, blir det viktig å se på hvordan alt henger sammen med alt, i en immanent tankefigur.

2.4.4 Affordance

Begrepet "affordance", introdusert av psykologen Gibson i 1977, beskriver de muligheter eller begrensninger som er i en tekst, i et rom, i et materiale eller i en gjenstand. Affordance er i dag et begrep som brukes innenfor mange fagdisipliner, blant annet arkitekturen, og kan i den sammenheng sees som rommets eller materialenes grad av meningspotensial. Kirkeby med flere (2005) beskriver det som de egenskaper vi avleser direkte av de fysiske omgivelsene og som sier noe om vårt forhold til dem. Affordances kan for eksempel være en trapp, et tre, en stige – alle tilbyr en mulighet til å klatre i dem. "Å kunne se muligheter i et rom henger sammen med evnen til å kunne forestille seg en fremtidig handling. De fysiske omgivelsene kommuniserer, ikke bare de aktivitetene vi er i, men også de som ikke er påbegynte. Affordancebegrepet rommer også et element av barnets fantasi og erfaring" (Kirkeby m.fl. 2005: 49).

Jeg ser Gibsons affordance-begrep som et viktig tillegg til ulike måter for å beskrive hva slags muligheter eller begrensninger som ligger i et materiale. Jeg synes kanskje det er spesielt spennende å se det opp mot gjenbruksmaterialer: disse materialene som det kanskje er vanskelig å finne meningspotensialet i (bortsett fra det rent miljømessige), men som likevel kan by på uendelig med muligheter, som jeg vil komme tilbake til i drøftningen (s. 64).

2.4.5 Rom, materialer og materialitet – en oppsummering

Helt tilbake til Montessori og Frøbel fra begynnelsen av 1900-tallet har man sett materialitet i sammenheng med kroppen og sanseapparatet, både i form av hvordan man innreder barnehagerom og hva slags materialer barn tilbys (Gallacher 2006). Gallacher (2006) viser til at både Frøbel og Montessori så planlegging og tilrettelegging av materialer i en pedagogisk sammenheng som veldig viktig i arbeidet med å "utdanne" de yngste, og mente materialene i seg selv kunne "undervise" (ibid.). Hun trekker også frem Reggio Emilia-miljøet i denne sammenheng, og er spesielt fascinert av deres oppfatning av læringsmiljøet som en utdanner i seg selv, som at rommet underviser (ibid.). Men Gallacher (ibid.) bruker begrepet "socio-materiality" om tankegangen i Reggio, hvor det totale miljøet er involvert, som det sosiale, det kulturelle, det diskursive, og materielle kjennetegn. Til tross for at jeg forstår Gallacher som at hun tar inn det totale miljøet, hevder hun at materialer forblir "stubbornly psycical and inert nonetheless" (ibid.:10). Dette står i opposisjon til Lenz Taguchi (2010a), Barad (2007, 2008) og Hekman (2008, 2010), som jeg opplever ser materialer som aktive og med eget agentskap, noe jeg vil komme tilbake til nedenfor. Gallacher (ibid.) bruker også termen

agentskap, men mer som en del av en interaksjon mellom subjekt og objekt, og sier at objekter spiller en avgjørende rolle i forhold til subjektens prestasjonsevne. Videre hevder hun at selv om påstanden om at materialets agentskap ikke gjør en forskjell på objekter og subjekter, fremstår de som atskilte enheter likevel (ibid.).

Som jeg skrev innledningsvis i dette underkapittelet, ønsker jeg ved å trekke inn ulike fagdisipliner og forskere å sette teksten inn i en kontekst hvor rom, materialer, materialitet og diskurser kommer til uttrykk på ulike måter. Man kan kalle det forskningens bakteppe. Selv om anerkjennelsen av rom og materialers betydning for barns læring og subjektskaping kan sies å ha hatt noe oppmerksomhet helt fra Frøbels og Montessoris tid, som Gallacher (2006) påpeker, er det vel først det siste tiåret at det har fått sin fortjente oppmerksomhet innenfor pedagogikken. Det ligger konstituerende krefter i materialitet introdusert gjennom alle de ulike teoriene ovenfor, og hvordan vi tolker og former materialitet vil også kunne sette rammer og skape muligheter for eller begrense hvordan man kan være menneske (Søndergaard 2005). Som jeg viser ovenfor finnes materialitet i alt, i rom, i møbler, i personlige eiendeler og ting, i kunst, i diskurser som igjen ligger til grunn for holdning og handling, i kropp og bevegelser med mer. Alle disse ”materialitetene” virker komplekst interagerende og gjensidig konstituerende (ibid.). De ulike teoriene beskrevet i dette kapittelet peker på sine ulike måter på alt som virker inn på barnets læring, subjektskaping og meningsskaping, og er slik jeg opplever det forløpere eller parallelle til de teoriene som jeg vil introdusere i avsnittene nedenfor.

2.5 Onto-epistemologi, materielt-diskursive praksiser og intra-aktiviteter

Ontologi beskrives som en filosofisk lære om hvordan ”virkeligheten er”, en eksistensteori. Ontologi er ofte presentert sammen med epistemologi som handler om kunnskapsteori, det vil si læren om viten og hvordan kunnskap tilegnes, en erkjennelseslære (Otterstad 2008b). Barad (2008) beskriver et sammenvevd og gjensidig avhengig forhold mellom ontologi og epistemologi, og kaller det av den grunn for onto-epistem-ologi:

”The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse. Onto-epistem-ology – the study of practices knowing in being – is probably a better way to think about the kind of understandings that are needed to come to terms with how specific intra-actions matter” (Barad 2008: 147).

På denne måten utfordrer Barad ”den manifeste dikotomien mellom mennesket som aktivt og intensjonelt, og det materielle som passiv bakgrunn” (Lenz Taguchi 2010a: 26). Det er ikke bare mennesket som har agentskap eller evne til å intervensere og påvirke andre og verden,

men også det materielle har agentskap hvor det gjennom gjensidig intra-aksjon endres og omdannes hele tiden (Lenz Taguchi 2010a). Hultman (2010) beskriver konseptet om intra-aksjon som et alternativ til den mer modernistiske forståelsen av interaksjon som forutsetter en ”pre-existing entity or individual”.

“This concept does not assume an a priori fixed or existing order that then is being influenced or comes into interaction with something else. Instead, intra-action implies that orders, boundaries and identities are constantly being produced and reproduced, boundaries are constantly being drawn and redrawn, in an always ongoing construction of the world” (ibid.: 8).

Lenz Taguchi bygger videre på intra-aktiv-begrepet som en beskrivelse av forholdet mellom barn, materiell og kontekst. Hun bygger dette på Barads teorier om hvordan ”matter comes to matter”, hvor materialet sies å være aktivt og ha agentskap i forhold til kunnskapsproduksjon. Hultman som bygger sin forskning på blant annet Latour og Barad, beskriver det på denne måten: ”Things, just as humans, make things happen. Things, just as humans, offer certain possibilities and foreclose others” (2010: 7). Hultman (ibid.) beskriver at ting så vel som mennesker, “human and nonhuman” iverksetter handling, skaper effekter og endrer situasjoner. Konsekvensen av dette blir at man ikke kan se noen situasjon uten å også å se det i relasjon til det materielle, det materielle vil ha en rolle med i alt.

Barad trekker frem at diskursive praksiser allerede er materielle, og introduserer materielle-diskursive praksiser som et begrep som beskriver at det diskursive og det materielle er gjensidig involvert i den intra-aktive dynamikken (2008, Lenz Taguchi 2010a). Forestillinger og overbevisninger vil påvirke hvordan vi intra-agerer, og fysiske gjenstander kan på sin side endre forestillinger og overbevisninger (ibid.). Rossholt (2010a) forklarer filosofien til Barad, Hekman og Lenz Taguchi som at det ikke er noen klar grense mellom materialitet og diskurs, eller det å være (being) og det å vite (knowing). Utgangspunktet for den intra-aktive pedagogikken er at Lenz Taguchi hevder at ting har agentskap og vil virke på deg, det være seg rommet man oppholder seg i, materialene i det eller dokumentasjonen: materialitetene har hele tiden vært tilstede, men de må få hevet status slik at de blir tilstrekkelig synlige.

Palmer (2010a: 21) beskriver dette som ”materiellt-diskursiva intra-aktiviteter som oppstår mellan fysiske ting, materiell, miljöer, subjekt och diskurser”. Gjennom sin doktorgrad har hun beveget seg fra Butler og hennes materialiseringsbegrep, som ifølge Palmer kun tar for seg kroppen, det materielle, miljøet som en bakgrunn hvor alt det sosiale utspiller seg, til

Barads tanke om at alt av materialer er agentiske, og virker inn og påvirker (ibid.). Palmer (ibid.) beskriver et gjensidig avhengighetsforhold mellom tingene og kroppene, at de ikke oppleves bare som språklige eller språklig materialisert, men som tilstedeværende, reelle og fysisk aktive. I hennes materiale opplever hun at det materielle får like stor betydning som subjektet, diskursene og inter-aksjonene mellom menneskene, i fortellingene og i dokumentasjonene (ibid.). Hun skriver videre at det er umulig å skille det diskursive fra det materielle i et agentisk realistisk perspektiv. Palmer forstår Barad dit hen at hun ikke vil skille det å være fra det å lære, eller tilblivelse fra det å skape kunnskap (ibid.).

Det materielt-diskursive og samspillet med intra-aktivitetene gir spenst til materialet mitt da jeg tidlig kunne se av samtalene i fokusgruppa at det var så mye mer å undersøke enn samspillet mellom barna og gjenbruksmaterialene, og hvordan det kan fremme likeverd og kreativitet. I materialet lå forventinger, diskurser, holdninger, forestillinger, sammen med barna og gjenbruksmaterialene, kroppene og tingene, rom, innredning og hvordan alt virket inn i alt.

2.6 Fluktlinjer og ”the mystery of heterotopias”

I MacRaes doktorgradsavhandling ”Making space...” (2008) har hun et eget kapittel hvor hun kobler Deleuze og Guattaris fluktlinjer med Foucaults heterotopia-begrep. For meg gir denne koblingen særlig mening når hun forsker på ”junk models”, som beskrives som konstruksjoner laget av gjenbruksmaterialer. MacRae (2008) identifiserte i sin forskning og også hos seg selv, en forventning om å forstå hva gjenbrukskonstruksjonene representerte, og et ønske om å kunne tolke eller navngi barnas konstruksjoner, men opplevde at barna og gjenbruksmaterialene motsatte seg dette. I undersøkelsen av dette fenomenet fant hun mening i en kobling mellom ”heterotopia” og ”fluktlinjer”.

Heterotopia er et begrep beskrevet av Foucault som steder og rom som ikke er kompatible med hverandre: ”The heterotopia has the power of juxtaposing in a single real place different spaces and locations that are incompatible with each other” (Foucault 1984). Foucault bruker ideen om et speil som en metafor for dualiteten og motsetningene i utopiske prosjekt (ibid.). Et speil er en metafor for utopia fordi det du ser i speilet ikke eksisterer, men det er også en heterotopia fordi speilet er et objekt som former hvordan du relaterer til ditt eget speilbilde (ibid.). Atkinson (MacRae 2008) har lånt begrepet heterotopia fra Foucault. ”Atkinson recognises its potential as a feature of something that is not easily located within a system of

representation” (183). Atkinson beskriver denne motstanden mot å la seg fortolke som ”the mystery of heterotopias” (ibid.). MacRae (2008) sier at hun gjennom å utforske potensialet til heterotopia skal se på hvordan pedagoger kan bruke denne teorien for å respondere på barns kunst, her ”junk models”, og forsøke å motstå sin trang til å skulle forstå, forklare eller summere alt.

Olsson (2009) beskriver inspirert av Deleuze og Guattari hvordan systemer og strukturer ikke kan defineres fullt ut, men tvert imot har lekkasjer. Disse lekkasjene beskrives som ”lines of flight” eller fluktlinjer. Fluktlinjene beskrives som viktige fordi de representerer det at det skapes noe nytt. Lenz Taguchi (2010a) sier det oppstår fluktlinjer i et pedagogisk rom hvor man frigjøres fra vanetenkning. Fluktlinjen kan bidra til kreativitet og gi positiv kraft og energi, og kan gi rom for nytenkning og nyskaping. ”Herfra kan vi forsøke å sette ord på tilsynelatende umulige måter å tenke rundt eller å forstå noe på, eller prøve ut nye måter å gjøre og organisere ting på i praksis” (Lenz Taguchi 2010b: 115).

Koblingen mellom ”fluktlinjene” og ”heterotopia” finner jeg spesielt interessant fordi det i dette gis en mulighet til å utforske menneskets behov for å tolke, forklare og summere innenfor det kreative rommet som jeg er inne på innledningsvis. Når man jobber med gjenbruksmaterialer, er det ofte vanskelig å definere eller navngi materialene, det man gjør, eller det som man eventuelt har laget. Sånn sett åpner dette for at strukturer vi vanligvis er preget av lekker, og man må finne nye kreative måter å tenke og forstå møtet med gjenbruksmaterialene på.

3. Forskningsmetode og analysestrategier

Til mitt prosjekt har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. Den preges av nærhet mellom forsker og det han/hun ønsker å undersøke. En kvalitativ studie vil være preget av de prosessene man står i, og i det å skape mening. Metodene kjennetegnes ved at data uttrykkes i form av tekster, i motsetning til en kvantitativ studie, som kjennetegnes ved at data uttrykkes i form av tall (Patton 2002, Johannessen m.fl. 2005). I min forskning bruker jeg refleksjoner fra en fokusgruppe med vekt på kritisk refleksjon som datamateriale. Jeg har valgt fokusgruppe, fordi jeg ville forsøke å få tak i de ulike perspektivene og diskursene vi er styrt av når det gjelder barns møte med gjenbruksmaterialer. Samtalene er transkribert, og analyseres

gjennom et dekonstruktivt blikk⁶. Under vil jeg gjøre rede for valg av metode og hvordan jeg vil analysere materialet.

En fokusgruppe beskrives som en gruppe hvor interaksjonen i gruppa i seg selv er en verdifull datakilde, og forskeren har en aktiv rolle i å skape gruppediskusjon for datainnsamling.

”Samtalen og interaksjonen i en fokusgruppe skaper forutsetninger for å skape ny mening og produsere ny kunnskap i forhold til det gitte temaet, ved å beskrive, forklare, argumentere og få fram forskjeller og uenighet. Hensikten er ikke å komme til enighet” (Østrem m.fl. 2009: 117). I en fokusgruppe vil forskeren fungere som moderator, og dialogen skapes gjennom forskerens evne til å stille spørsmål, lytte og observere (Johannessen m.fl. 2005: 149). En moderator kan beskrives som noe mellom en ordstyrer og en veileder, en som skal holde fokus, men også kan løfte inn ulike perspektiver, og stille spørsmål for få oppklart eller utdypet noe (Johannessen m.fl. 2005, Otterstad 2008b). Gruppens deltakere vil kunne bringe inn egne erfaringer fra praksis over de ulike perspektivene som presenteres, og vil da kunne fungere som forskere fra/i praksis (Jarvis 2002).

3.1 Fokusgruppens sammensetning, tidsbruk og praktisk teoretiske tilnærming

Gruppa er rekruttert via et bredt pedagogisk nettverk som er etablert i den regionen der jeg bor. Henvendelsen gikk ut til ti stykker: sju meldte sin interesse. Jeg gikk bevisst ut til ulike yrkesgrupper innenfor en barnehage-/skole-kontekst. Dette fordi jeg ønsket et mangfold og en kompleksitet blant deltakerne, slik at gruppas deltakere skulle kunne bringe inn sine ulike kontekster og begrunne ut fra ulike perspektiver. I gruppa sitter erfarne barnehage- og skoleansatte med ulike roller; en barne- og ungdomsfagarbeider, tre førskolelærere/ped.-ledere, en lærer med førskolelærer-påbygning, en styrer, en barnevernspedagog som jobber som støttepedagog, og en lektor som jobber med alternativ praksis for barn med spesielle behov. Det vi har felles er at alle har erfaring med å jobbe med barn og gjenbruksmaterialer, og det å bruke dokumentasjon som grunnlag for kritisk refleksjon.

Men fokusgruppa har også flere felles berøringspunkter som krysser hverandre. Vi er alle kvinner. Vi jobber alle på pedagogiske arbeidsplasser for barn/elever. De fleste av oss er inspirert av samme pedagogiske retning. De fleste av oss er mødre. De fleste av oss har høyskoleutdanning. De fleste av oss har mer enn én utdanning. Alle er yrkesutøvere. Dette danner forbindelseslinjer, og viser også at hver og en av oss er mange på en gang, og kan

⁶ Se side 40 for nærmere utdypning av begrepet dekonstruksjon.

være alt på en gang (Otterstad 2008b). Vi er både like og ulike, og representerer ingen ensidig gruppe, men derimot et mangfold. Noen av temaene i samtalene har forent oss, men andre har bidratt til å skille, og her er det vel særlig ulikhetene mellom barnehagekultur og skolekultur jeg sikter til, kanskje mest språklig sett. Det har bidratt til en spenning som jeg tror har utfordret alle, og gjort at man innenfor det ene eller det andre ”feltet” har vært nødt til å tenke om igjen. Nå skal jeg også være forsiktig med å antyde at det dreier seg om én kultur i barnehage og en annen i skole. Det er mange ulike kulturer, basert på mange ulike pedagogisk-teoretiske overbevisninger og hver enkelts bidrag, men det kom like fullt frem noen motsetninger og ulike forståelser, og ikke minst ulike teoretikere og teoretiske forståelser.

Det hersker ulike oppfatninger om det er best at en fokusgruppe er homogen eller heterogen, om moderator skal være aktivt deltagende eller tilbakelemt og nøytral, størrelse på gruppen, antall møter med mer. McLafferty (2004) beskriver fokusgrupper som varierte i forhold til hvordan de er organisert, og mener at man ikke skal legge for sterke føringer her. Men det er en tendens som viser at det er bedre med homogene grupper i den forstand at de har noe felles, slik jeg har lagt vekt på i mitt utvalg.

Vi har hatt fem samlinger á cirka én time. Samtalene ble tatt opp på digital opptaker og transkribert. Det var fokusgruppas refleksjoner jeg ønsket å få tak i, hvilke forståelser de har i forhold til de to begrepene, og om likeverd og kreativitet kan fremmes gjennom bruk av gjenbruksmaterialer. Jeg ønsket at gruppas deltakere skulle gis rom for kritiske tanker, og at de gjennom motstand til det eksisterende, de dominerende diskursene, skulle kunne bidra til ny kunnskap.

Flere av deltakerne kjenner hverandre fra før, og alle gruppedeltakerne er vant til å sitte i grupper hvor kritisk refleksjon er bærende og er kjent med dette som metode. Kritisk refleksjon kan for eksempel avsløre hvordan makt opererer i ulike pedagogiske situasjoner, og kunnskapen kan brukes til å endre praksis, få opp rådende diskurser eller avsløre uønskede pedagogiske prosesser (Mac Naughton 2005, Nyhus 2009). Poenget ved å bruke fokusgruppe er å gå forbi det som vi tar for gitt, som er kjent eller klart definert (Olsson 2009). I forkant av samtalene var det knyttet spenning til samtalene/refleksjonene med fokusgruppen, både for meg og for gruppe-medlemmene. For meg var det viktig å få frem hvert enkelt gruppe-medlems stemme, og at de snakket på vegne av egne meninger og erfaringer, og ikke i

en innforstått kontekst eller diskurs (MacNaughton og Hughes 2009). Tilliten mellom fokusgruppemedlemmene og deres tillit til meg var veldig viktig. Grappa utviklet allerede på første fokusgruppemøte et klima hvor det var lov å være uenige, ulike og utfordre hverandres oppfatninger og meninger.

Forskningsmaterialet er basert på de samtale jeg har hatt med fokusgruppemedlemmene. Innholdet i samtale har pendlet mellom utfordrende dialoger, aktiv motstand og fortrolighet. Samtale har også vært preget av mye lekenhet og munterhet. Det tror jeg kun har vært mulig fordi jeg er kjent med alle gruppelemmene fra før, og mange av medlemmene kjenner hverandre fra før. Dette har også budt på noen utfordringer, da samtale noen ganger kunne bli litt for fortrolige, for mye i ”koder” eller for innforstått. Jeg har av den grunn måttet tenke nøye rundt mitt etiske ansvar for alle i forskningsprosessen, i tillegg til at jeg har måttet være ekstra sensitiv, samtidig som jeg forsøkte å balansemanøvrere som moderator (Otterstad 2008b). I ettertid av samtale er jeg blitt oppmerksom på en metode som kunne vært en videreføring av de samtale jeg har hatt i fokusgrappa. Den ville krevet at jeg skulle transkribere materialet mellom hver gang vi møttes for å gi det tilbake til deltakerne, slik at det fungerte som en bakgrunn for neste samtale. Metoden blir kalt spiralprosess av Otterstad (2008b). Det interessante ved denne er at medlemmene selv begrunner hvilke fortellinger som fremstår som mest vesentlige, og at de dermed i større grad blir innlemmet som meningsbærende (Otterstad 2008b). Det har likevel foregått en slags spiralprosess i fokusgrappa, da samtale har hatt så korte opphold mellom hver gang. For selv om vi brukte dokumentasjon som grunnlag for diskusjonene, var det åpenbart at deltakerne vendte tilbake til tema eller begreper som de fant spesielt interessante, og at tenkingen mellom hver gang både utvidet og utfordret perspektivene.

3.2 Dokumentasjoner, og produksjon av pedagogiske dokumentasjoner

Mine data er barnehage- og skolepersonalets refleksjoner over dokumentasjoner i en fokusgruppe. Dokumentasjoner er her forstått som fotografier og/eller tekst som viser/beskriver barn i utforskning og lek med ulike gjenbruksmaterialer, enten alene eller sammen med andre. I noen av dokumentasjonene er barns dialog med hverandre og/eller den voksne også nedtegnet. Grappas deltakere tok med dokumentasjoner fra sine egne virksomheter. Medlemmene ble på hver samling enige om en dokumentasjon som de ønsket å reflektere rundt. Denne metoden tar utgangspunkt i en demokratisk tilnærming, der fokusgrappas deltakere selv er med og setter agenda for hva de synes det hadde vært

interessant å undersøke nærmere. Dette er en velkjent metode for folk som jobber inspirert av Reggio Emilias barnehager, og refleksjonene/samtalene i gruppa styres gjerne av en *pedagogista*.⁷ I fokusgruppa har jeg hatt rollen som moderator, som på mange måter kan sammenlignes med en pedagogistarolle. Forskjellen dreier seg vel først og fremst om tittel og pedagogisk kontekst: rollens oppgaver er nesten identiske. Min rolle som moderator var å løfte frem de ulike perspektivene, reflektere tilbake de ulike forståelsene, stille spørsmål der noe var uklart eller der jeg ønsket utdypning, i tillegg til at jeg skulle holde fokus og være ordstyrer. Jeg forsøkte også å utfordre medlemmene på språklige kategorier, som dikotomier, og også å avdekke eventuelle dominerende diskurser (Otterstad 2008b).

Når fokusgruppa reflekterte rundt dokumentasjonen, skjedde det noe annet parallelt: Vi produserte også en pedagogisk dokumentasjon (Lenz Taguchi 2010a). Man kan si at dokumentasjonen gjør en bevegelse fra å være fotografi og tekst til en arena for refleksjon til ny kunnskap (Odegard 2008, Åberg m.fl. 2006). Det å utvikle en pedagogisk dokumentasjon kan sees på som et håndverk, noe man må trene på og gjenta mange ganger (Palmer 2010a) og det var derfor en stor fordel at deltakerne hadde kjennskap til dette som metode fra før.

Lenz Taguchi (2010a) trekker frem at hun ser pedagogisk dokumentasjon som et materielt-diskursivt "apparat". Begrepet er hentet fra Barad (2008) og kan oversettes med et system for å forstå at dokumentasjonen i seg selv er en aktiv agent i produksjon av diskursiv kunnskap. Häikiö (2007) hevder at man gjennom bruk av dokumentasjon gir læringen en form, en tolkning og en stemme. Dokumentasjonene vi brukte er dermed med på å konstruere mening rundt barns læring, og bør også forstås i lys av materialitet (Lenz Taguchi 2010a). Alt har hatt betydning, hvem vi er, hva vi dokumenterte, hvordan vi dokumenterte og med hva; fotografiapparat, penn og papir vil ha betydning for hvordan vi konstruerer mening av dokumentasjonen. "Knowing does not come from standing at a distance and representing something, but rather from a direct material engagement of the world" (Barad 2007: 49).

Når vi brukte dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag i fokusgruppa, og sammen utviklet pedagogisk dokumentasjon, viste vi, ifølge Lenz Taguchi(2010a), en aktiv vilje til å komplisere det vi vet om vår egen praksis ved å være i bevegelse og endring uten å vite hvor

⁷ Pedagogista er en pedagogisk rådgiver og samordner som arbeider sammen med pedagogene. En pedagogista jobber gjerne i to-tre barnehager av gangen og skal hjelpe pedagogene til å reflektere over og få en bedre forståelse av pedagogisk praksis og teori (Dahlberg m.fl. 2002). En slik forståelse er knyttet til barnehagene i Reggio Emilia, Nord-Italia. Jeg er utdannet pedagogista fra Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

ferden ville ende. Hun bruker et Deleuze-sitat for å understreke betydningen av å jobbe med utvikling av pedagogisk dokumentasjon: ”Enten gir etikken ingen mening overhodet, eller så betyr den følgende og ingenting annet: ikke å være uverdigg det som skjer oss” (ibid.: 111). Med sitatet forsøker hun å beskrive det ”å være våken for, intraagere med og yte rettferdighet overfor alt som skjer i hver eneste situasjon, og ha en kreativ tilnærming til det som skal komme. Det handler om å la seg bli til på nytt hver gang, og å anerkjenne at å lære er å være i omdanning” (ibid.: 111). Som Lenz Taguchi har jeg også erfart at når du først jobber med dette verktøyet er det umulig å vende tilbake til den tradisjonelle måten å gjøre ting på, og det var vel en av de viktigste motivasjonene til å bruke dokumentasjon som metode i masteroppgaven.

3.2.1 Dikotomien teori/praksis

Å arbeide med dokumentasjon kan også sees som en metode som søker å oppheve skillet mellom teori og praksis. Poststrukturalistisk tenkning sies å bevege seg et sted mellom metode og vitenskap, noe jeg drar nytte av gjennom å følge Lenz Taguchis tanker om nettopp å forsøke å ”opløse” grensene mellom teori og praksis (2010a, Stormhøj 2006). Man kan stille teori og praksis opp som dikotomi: I teori ligger det visjonære, rasjonelle, logiske, rene og lytefrie og i praksis det rørete og uryddige (Lenz Taguchi 2010a). Hvis man skulle kalle dette den rådende tankegangen hos mange forskere og lærerutdannere, finnes en like dominerende tankegang blant barnehagefagets utøvere – det at praksis er en sannhet i seg selv (ibid.). Men det som kan oversees i disse to perspektivene er at praksis både er teoretisk og materiell, og at teori er prisgitt erfaringene som gjøres i praksis (ibid.).

”This could mean understanding theory and practice as decomposed or dissolved into what can be understood as inter-dependent powerful flows of mutual constitutive forces in constant intra-action with each other. These forces are impossible to separate from each other, nor can their boundaries be clearly defined” (Lenz Taguchi 2010b: 23).

Kvernbekk (2005) påpeker at vi må se på hva som ligger i begrepene praksis og teori for å bringe begrepene nærmere hverandre, for å kunne overskride gapet. Hun trekker på den ene siden frem teorianvendelse i sin alminnelighet som handler om hva som skjer når teori brukes på partikulære fenomener, og på den andre siden pedagogisk kompetanse som handler om de kunnskaper eller ferdigheter en praktiker må eller bør ha (ibid.). Praksis, på sin side innebærer ofte intrikate og komplekse samspill mellom ulike typer kunnskap: vi kan bruke flere teorier på en gang eller vi kan bruke deler av en teori, men det er opp til den som bruker dem (ibid.). I barnehagen vil arbeid med dokumentasjoner og det å utvikle pedagogisk dokumentasjon kunne bygge bro over gapet. I refleksjonene vil man trekke inn mange ulike teorier, forsøke å

identifisere diskursive praksiser og erkjenne det materielle: man vil både bruke seg selv som praktiker og se på de ulike teoretiske forståelsene. Lenz Taguchi (2010a) mener det bør være mulig å se forbi grenser mellom teori og praksis ved å påpeke deres gjensidige avhengighetsforhold og gjensidige forbundne størrelser som like viktige og nødvendige, og dermed skape tilgjengelighet for nye teorier, ny kunnskap og nye erfaringer i barnehagefeltet.

Ved å bruke dokumentasjoner som refleksjonsgrunnlag, og refleksjoner som empiri, og videre se det opp mot nyere teori, vil jeg forsøke å synliggjøre det gjensidige avhengighetsforholdet mellom teori og praksis, og tydeliggjøre dem som like viktige størrelser for å utvikle ny kunnskap om barns møte med gjenbruksmaterialer.

3.3 Transkribering

Jeg transkriberte materialet selv. Jeg så det som viktig da jeg gjennom tidligere transkriberingserfaring fra modul i pedagogisk tekst så at jeg fikk mye verdifull kunnskap om samtalene og interaksjonen informantene imellom som jeg ikke ville gå glipp av. Det ga meg rom for å tenke en gang til mens jeg lyttet og skrev meg gjennom setning for setning, og forvandlet muntlig tale til skriftlig tekst (Johannessen m.fl. 2005). Jeg har likevel valgt å gjøre noen endringer fra sist. Da transkriberte jeg teksten veldig nøyaktig, med pauser, fyllord og tett på det muntlige uttrykket. Denne gangen har jeg lagt meg på en mer skriftlig form, men likevel vært tro mot innhold, og det som er meningsbærende. Det har også ført til at jeg har gjort noen endringer i setningsoppbyggingen der det er hensiktsmessig for å gjøre teksten mer leservennlig. I tillegg har jeg ved noen få anledninger gjort noen endringer da den transkriberte teksten ikke yter personene rettferdighet, men får dem til å fremstå som klønete eller famlete. Transformasjonen av muntlig til skriftlig kan i noen tilfeller gjøre det med leseopplevelsen. Det har ikke vært et mål i seg selv å være tett på det muntlige uttrykket og det har også medført at sitatene jeg vil bruke ikke er ordrett slik de ble uttrykt (Østrem m.fl. 2009). Jeg har også sett det som nødvendig å fjerne noen dialekt/sosiolektiske ord som gir mulighet for gjenkjenning av informantene. Jørgensen og Phillips (1999) understreker at uansett formen på transkriberingen vil det også være snakk om en fortolkning, fordi man fortolker det talte språket.

3.4 Analyseskjemaet

Fem timer med opptak utgjør et relativt stort materiale for dette prosjektet, men jeg har forsøkt å strukturere materialet hensiktsmessig. Jeg har sortert og strukturert stoffet etter de to

begrepene/perspektivene jeg har valgt å se spesielt etter, likeverd og kreativitet, men også andre begreper/perspektiver som har kommet frem underveis som materialenes agentskap, kropp, forventninger med mer. Jeg har laget et skjema som viser eksakt hvor i tekstene jeg finner begrepene/perspektivene (se vedlegg 1, s. 90). Skjemaet gir meg også en oversikt over hvor mye hvert begrep eller perspektiv har vært tilstede i datamaterialet, noe som kan gi en indikasjon om aktualitet, men også om det er dominerende diskurser eller tegn som viser motsetninger i språket. Jeg har hele tiden hatt som ambisjon å behandle materialet med respekt og ydmykhet, og samtidig ta frem det som jeg mener har relevans i forhold til problemstillingen min.

3.5 Analysestrategier – diskursanalyse og dekonstruksjon.

Analysestrategi handler om hvilke strategier jeg bruker for å analysere materialet og hvordan jeg velger å gjøre det (Stormhøj 2006). Jeg vil ta for meg analysestrategier innenfor et poststrukturelt perspektiv, og vil under dette avsnittet gjøre rede for disse: diskursanalyse og dekonstruksjon.

3.5.1 Diskursanalyse

Det finnes mange forskjellige måter å forstå diskursanalyse på, men alle har det samme utgangspunktet og lener seg på poststrukturell språkfilosofi. Som nevnt i forbindelse med avsnittet om ”den materielle vending” har språkfilosofene hevdet at vi får vår adgang til virkeligheten gjennom språket. Jeg lener meg på diskursanalyse slik Foucault beskrev den: at det er mange måter forstå det på, men at hovedideen tar utgangspunkt i hvordan språket relaterer og konstituerer, bestemmer eller avgrenser diskurser, og former diskursive praksiser (Palmer 2010a). Meningen med diskursanalyse er ikke å komme bak diskursen, men å analysere selve diskursen (Jørgensen og Phillips 1999). Metoden kjennetegnes ved at man går tett på det som blir sagt, eller skrevet, og forsøker å se mønstrene og hvilke sosiale konsekvenser man kan få med forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten (ibid.). Diskursanalyse kan beskrive og tydeliggjøre de ”tatt for gitte” forestillingene som kommer frem når man undersøker en praksis, eller som i mitt tilfelle, ser nærmere på samtaler om dokumentasjoner. Sånn sett vises forbindelsene mellom diskursive praksiser og sosiale og kulturelle utviklinger og strukturer, med den underliggende premiss at den diskursive praksis både avspeiler og aktivt bidrar til forandring (ibid.).

I feministisk poststrukturell tenkning er det motstand mot å definere diskurser da de sees som

systemer som stadig er i endring. Palmer (2010a) beskriver diskurser som noe som ikke er ferdige til å bli utredet eller undersøkt, men tvert imot som noe som produseres av oss alle hele tiden. Diskursene forstås innenfor denne tekningen som konstruksjoner eller fiksjoner som forandres i ulike sammenhenger. Noen diskurser er hierarkiske, og kan fremstå som å ha en ledende posisjon: likevel er det viktig å si at diskurser ikke er konstante, men derimot foranderlige i møte med andre diskurser (Hoel m.fl. 2010). Det er de mer dominerende diskursene, altså de som fremstår med en ledende posisjon, jeg vil forsøke å få tak i gjennom analysen.

3.5.2 Dekonstruksjon

”Språk er ikke uskyldig, ord former tenkning og dermed handling. Språk bidrar slik til viten om subjektet” (Otterstad 2008a: 151). Dekonstruksjon, et filosofisk begrep introdusert av Derrida, er et analyseverktøy som kan hjelpe oss til å analysere motsetninger i språket. I begrepet dekonstruksjon ligger det å ta på analytiske briller og plukke tekst fra hverandre slik at spenninger, selvmotsigelser og motsetninger trer tydeligere frem (Kjeldsen 2004). Når vi dekonstruerer, søker vi å løse opp fastlåste forestillinger, plukke fra hverandre ulike oppfatninger, holdninger eller ytringer, se inn med ulike blikk og trekke inn ulike perspektiver. Slik setter man forståelse i bevegelse og rekonstruerer gjennom dette nye forståelser (Lenz Taguchi 2004). Vi bygger opp, eller rekonstruerer vår egen praksis slik at dekonstruksjonen fører til nye forståelser av det vi er eller blir, gjør eller forstår (Lenz Taguchi 2004, Alnervik 2007, Odegard 2008).

Språket gis innhold gjennom dikotomiske strukturer, dikotomier som voksen/barn, maskulint/feminint, normal/unormal med flere (Otterstad 2006). Den første termen i dikotomien representerer et høyere ideal og den andre delen opptrer som et supplement, som noe mindre eller underordnet (ibid.). Språklige konstruksjoner kan sånn sett fungere som undertrykkende og i dette ligger det makt. Ved å stille kritiske spørsmål til hva som konstruerer makt kan vi avsløre hvordan makt legitimeres gjennom språket (ibid.). Når man dekonstruerer språklige uttrykk kan man identifisere ulike diskurser som styrer eller former og gjennomskue hvordan de språklige uttrykkene kan bli medbestemmende for hvilke oppfatninger, kunnskaper og sannheter som får lov til å virke i barnehagen (ibid.).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

På bakgrunn av min metodiske tilnærming gikk jeg ut fra at prosjektet var meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Melding om behandling av personopplysninger ble derfor oversendt Personvernombudet den 09.05.10. Forslag til samtykke-/informasjonsbrev til fokusgruppas deltakere ble vedlagt. Etter noen avklarende spørsmålsrunder mottok jeg den 04.06.10 vedtak om at mitt prosjekt ble ansett å være meldingspliktig, og at behandlingen tilfredsstillte kravene i personopplysningsloven. Samtalene ble tatt opp på en digital opptaker, og materialet ble behandlet konfidensielt. Materialet er lagret digitalt på ekstern diskstasjon, og bearbeidet av meg personlig. Av etiske grunner er alle personer som er involvert anonymisert, og fokusgruppedeltakerne har fått fiktive navn. I tillegg har jeg utelatt gjenkjennelige opplysninger som vil kunne identifisere faktiske personer. Jeg har vært nødt til å gjøre noen endringer i materialet (de transkriberte tekstene) av forskningsetiske hensyn. Dette dreier seg blant annet om romdefinisjoner, stedsnavn, eller begreper som jeg har måttet kutte ut for ikke å avsløre hvor de enkelte dokumentasjonene er hentet fra, eller hvilke deltakere som er med i fokusgruppen. Dataene vil makuleres etter at masteroppgaven er avsluttet i desember 2010.

Jeg synes også det rent forskningsetisk har vært utfordrende å vekte verdien av de ulike gruppedeltakernes refleksjoner. De har vært sju personer, men likevel er det vanskelig for meg å skape en balanse slik at alle stemmene kommer frem i like stor grad. Dette bunner selvsagt i at de som mennesker er ulike og bidrar ulikt. Noen har behov for å tenke mer gjennom det som blir sagt, og har noen ganger kommet med svært kloke refleksjoner rundt det vi har diskutert etter at vi er ferdige, men da ikke tilgjengelig for oppgaven fordi jeg ikke hadde på den digitale opptakeren. Jeg ser at noen deltakere får større plass enn andre: dette fordi jeg har vært nødt til å plukke ut det som er mest relevant for det jeg undersøker.

Som jeg tidligere har vært inne på, har fortroligheten i samtalene også bidratt til at jeg måtte være svært nøye på hvordan jeg balanserte og manøvrerte i samtalene. Det at enkelte av dem kjente hverandre så godt førte til at noen av samtalene bar preg av innforståthet og koder, og kanskje mer fortrolighet enn vi alle var forberedt på. Jeg kjenner et stort ansvar for å behandle materialet og fokusgruppedeltakerne med respekt og anerkjennelse, samtidig som jeg må få frem de ulike perspektivene som samtalene var preget av.

4. Barns møte med gjenbruksmaterialer – en analyse

Før jeg begynner å trekke inn de ulike perspektivene som jeg har funnet interessante, vil jeg presentere deltakerne i fokusgruppa. De trenger et navn og en yrkesfaglig identitet for at de skal bli levende i fortellingene. I tillegg skal jeg presentere kort hver dokumentasjon som har vært grunnlag for refleksjonene gruppedeltakerne har hatt i forkant av fortellingene.

4.1 Fokusgruppas deltakere

- Alma: utdannet førskolelærer, har arbeidet som det og siden som styrer i flere tiår. Jobbet i mange år inspirert av Reggio Emilia-filosofien.
- Bente: utdannet førskolelærer, arbeidet tidligere som utøvende kunstner, så assistent, og er nå pedagogisk leder. Jobbet i mange år inspirert av Reggio Emilia-filosofien.
- Christine: utdannet barne- og ungdomsfagarbeider, jobber som det, og jobber i en virksomhet som har arbeidet i lang tid med Reggio Emilia-filosofien.
- Dina: utdannet førskolelærer og har arbeidet både som det, og pedagogisk leder. Har arbeidet i barnehager både med og uten Reggio Emilia-inspirasjonen.
- Ella: utdannet lærer, med påbygging førskolelærer. Har jobbet både i barnehage og skole. Arbeider i dag som lærer. Har også jobbet i virksomheter inspirert av Reggio Emilia.
- Fredrikke: barnevernspedagog og har det meste av praksisen sin fra barnehager som støttepedagog. Hun har jobbet en del i barnehager med Reggio Emilia-inspirasjon, men har vel jobbet mest i barnehager uten denne pedagogiske profilen.
- Gyri: utdannet lærer med hovedfag (lektor) og har i mange år drevet et prosjekt innenfor skole med alternativ undervisning med vekt på praktiske oppgaver for barn som strever i skolen.
- Nina: meg selv, dukker opp ved noen anledninger der det er hensiktsmessig.

Alle har, som tidligere nevnt, erfaring med gjenbruksmaterialer, og i alle virksomhetene disse åtte representerer, er gjenbruksmaterialer tilgjengelige, i mer eller mindre organiserte former. Gjenbruksmaterialene er presentert og sortert i hyller på et lager eller i et eget rom, og gjerne også i klasserommene og på avdelingene.

4.2 Leseanvisning for analysekapittelet

I analysen av det transkriberte materialet ble det tidlig tydelig for meg at mange diskusjoner og perspektiver kommer frem mange ganger, og noe løper som en rød tråd gjennom flere av møtene. For å forsøke å vise dynamikken i dette velger jeg å la de ulike diskusjonene komme frem under de ulike underkapitlene fra hvert fokusgruppemøte, noen ganger understreket med utdrag der diskusjonene kommer opp igjen. Jeg har valgt å la stemmene til fokusgruppedeltakerne få relativt stor plass, da sitatene danner grunnlag for ulike perspektiver i drøftingen. Enkelte steder vil jeg bare referere til samtalene, og andre steder parafrasere det som er sagt. Dette gjelder spesielt situasjoner der jeg ser spennende ting som jeg kan ta tak i, men som er spredt utover flere fokusgruppesamlinger, og derfor vil bli vanskelig å referere til uten at det vil virke rotete.

Jeg vil presentere hvert møte for seg, og gi et resymé med vekt på de diskusjoner som jeg vil arbeide videre med og hvordan jeg har kommet frem til dem. Da jeg har relativt mange perspektiver har jeg skrevet et nummer i parentes i den rekkefølgen de dukker opp. Flere av perspektivene dukker nemlig opp flere ganger og kan dermed bidra til forvirring.

4.3 Dokumentasjonen, og resymé av 1. fokusgruppemøte

Dokumentasjonen viser fire ulike fotografier av en 1-åring. Hun sitter på gulvet på avdelingen og har ulike materialer rundt seg. Det er rørleggerrør, papphylser, skrukorker og en sil fra en oppvaskkum. Fotografiene viser hendene hennes som holder silen og hvordan hun på ulike måter forsøker å få silen til å passe i den ene papphylsen, og at hun får det til, til slutt. Barnet oppleves som veldig konsentrert og fokusert på oppgaven.

Det første fokusgruppemøtet bar preg av det å finne en form og en felles forståelse av det vi skulle gjøre, men når vi først kom i gang ble det straks mange diskusjoner. Dette første resyméet legger grunnlaget for tre av perspektivene som jeg går inn på i drøftingen. Av den grunn er det blitt litt omfangsrikt. Diskusjonen nedenfor danner bakgrunn for det første perspektivet som jeg vil drøfte.

Gyri: Det er jo ut fra ulike virkeligheter, da. Men i mitt hode er det sånn at unger er ikke nødvendigvis mest kreative hvis de er uten rammer, noen ganger er det rammene som gjør de mest kreative.

Alma: Oppgaven kan jo være ganske begrenset. Enkel eller klar og tydelig. De kan være ganske små faktisk, og det hender at vi gir ungene oppdrag. I møte med materialene som vi skal diskutere. Hva som skjer i det møtet. Så kan man selvfølgelig i ettertid si at det var i hvert fall ikke bare materialene som inviterte til aktiviteten eller som hadde det forskende i seg. Det er jo også måten det blir presentert på – kan bordet ha noe å si, kan møbleringen ha noe å si...

Slik jeg leser diskusjonen mellom Alma og Gyri, uttrykker begge at kreativitet kan få næring av rammer og struktur, og at alle forhold er med og spiller inn slik som Alma uttrykker med måten materialene blir presentert på, rommet eller møbleringen, i tillegg til materialene selv. Dette var en diskusjon som fulgte med utover i møtet, og som jeg senere oppdaget også i andre fokusgruppemøter. Ut fra diskusjonene i gruppa så det ut til å være en begrepsmotsetning, en dikotomi, i dette om hvorvidt kreativitet fremmes best innenfor eller utenfor struktur og rammer. Flere av fokusgruppas deltakere kommer med eksempler på at de mener at det kan være fremmende å gi barn en struktur/ramme i form av et oppdrag tilknyttet det gjenbruksmaterialet de skal jobbe med, mens andre viser til situasjoner hvor det nettopp er fraværet av dette som skaper kreativitet og følelse av likeverd. Det var ingen entydig enighet om dette i gruppa, men mange i fokusgruppa er kjent med det å gi oppgaver og skape rammer og struktur som en arbeidsform innenfor Reggio Emilia. Jeg vender tilbake til dette under drøftingsdelen under overskriften ”Barns kreativitet i møte med materialer – betydningen av rammer og struktur (1)”.

Det neste utdraget danner også bakgrunn for noe jeg vil drøfte. Her har jeg valgt å ta ut en relativt lang diskusjon.

Gyri: (flere utdrag fra et langt resonnement) ... Akkurat som unger lager kaker ute, alle unger gjør jo det, søle og sand og lage kake og alt det der. Er det innlært?... De bruker jo det på en helt annen måte, og det er jo kreativitet og en medvirkning i møte med såpeskummet eller sanda eller jorda ute, for eksempel. De har gjentakelsen og det behovet for å bli kjent med materialet, og bruker det på samme måte sånn at det blir deres. Jeg har jo aldri lært (barnet) å lage kake av såpeskum, eller jeg har ikke sittet og laget kake av ... de lager seg jo sin egen definisjon, på en måte. Det udefinerte blir definert, og så holder de seg der, og så er de tro mot den definisjonen ganske lenge.

Jeg vet ikke om de gjør det også i forhold til sånne rør og sånne ting. Eller om det bare er noen veldig fleksible materialer, om det er fleksibiliteten som gjør at det blir sånn, eller?

Bente: Det synes jeg er kjempespennende, Gyri, det du sier der. Altså det der å se nærmere på hvordan, om det er noe materiell som holder den, som sand og søle, for eksempel, det er veldig lett at det blir kaker og kaker og kaker ... er det andre ting som varierer mer fra hva det blir fra gang til gang de bruker det? Hvis de først har begynt å bruke det på en måte,, fortsetter de da å bruke det på samme måte, at de tar den første ideen eller som noen andre har gitt dem, eller fått den sjøl.

Gyri: Men de definerer jo...

Alma: Ja, men jeg tror jo kanskje at det har med at de blir møtt med en definisjon veldig tidlig, med former i forhold til vann og kaker, være i former, i trekanter, i rundinger, ja, det vil jeg si at vi også gjør i barnehagen. Altså, det utelekematerialet ungene blir presentert for har en sånn kakeform eller det kan til og med hende at vi spør "kan du lage en kake til meg?", altså i vår kommunikasjon. Det er både materialet og ... fordi det er så definert da, sandkake, det er det eneste de kommer på, da. Men når de blir lei av det så kanskje de blir litt mer kreative.

Slik jeg leser samtalen mellom Gyri, Bente og Alma, handler det om udefinerte og definerte materialer. Diskusjonen dreier også innom om det er situasjonen som er udefinert, eller om barn blir møtt med en definisjon og/eller forventninger til hvordan materialet skal brukes. Det blir påpekt at voksne viser hvordan materialet skal brukes, eller spør om barnet kan lage noe, som at det er en del av en kultur. Gyri peker på barnets behov for å gjenta og få tid til å bli kjent med materialet for at det skal bli deres eget, og sier at på denne måten blir det udefinerte definert. Gyri hevder at barn er tro mot den definisjonen lenge. Jeg opplever at Alma med sitt utspill yter motstand til dette, og bringer til overflaten dette at barn blir møtt med en definisjon veldig tidlig gjennom de lekematerialene de blir presentert for. Jeg leser ut av diskusjonene at vi står overfor en debatt om hvem eller hva det er som definerer for barna. Jeg vil drøfte dette under overskriften "Barns møte med materialene – udefinerte materialer eller situasjoner?" (2). Denne er en slags oppfølging av diskusjonen ovenfor, men bygger mer på

hva som ligger i materialet og kulturen enn på det som vi legger til rette rundt materialene i form av rammer og struktur.

Bente: (utdrag fra et lengre resonnement) Og det vi ser er at unger egentlig ønsker å bruke materialene på veldig mange andre måter enn det vi ønsker at de skal. Det at vi lager leire og tegnekroker og lager mange sånn (ulike aktivitetssteder) og så blir vi frustrert, vi voksne, fordi ungene egentlig vil blande dette sammen i en svær smørje borte i et hjørne. Da blir vi litt sånn urolige. Det er et eksempel på hvordan unger faktisk er. At de ikke definerer, de vet at det er en blyant, men de lar seg ikke begrense av det, de lar seg ikke begrense til å bare tegne med den blyanten, men de vet at det er det den er til. Det er jo det som er så fantastisk med unger, at de tar like gjerne den blyanten og tenker at det kan være hva som helst annet, altså. Det er vi som ofte stopper den kreativiteten fordi vi ikke ønsker at de skal bruke det til så mye annet for da blir det kanskje plutselig ikke en blyant lenger, den virker ikke, hvis den blir knekt i to eller kanskje lagt i bløt i vann så kan den gå i stykker, men ungene har ikke den begrensningen. Og akkurat det med å definere materialer, jo, en blyant er definert for barnet fra det er veldig lite, som sier noe om kulturen, men de har ikke en begrensning på hva de kan bruke den blyanten til. Den er det vi som setter for de. Vi sitter på den definisjonen, ikke bare definisjon, men makt i forhold til hva de får lov til å bruke den til, rett og slett, altså.

Jeg leser ut av teksten at Bente tenker at barn har stor glede av å blande materialer, og at selv om de kjenner materialets egentlige funksjon (jamfør teksten om te-konvolutten – tapet av funksjon innledningsvis, s. 13), lar de seg ikke begrense av dette. Videre tolker jeg Bente dit hen at hun tenker at personalet i barnehagene lager ulike steder for ulike aktiviteter fordi vi ønsker orden og kontroll med materialene, og at vi blir urolige når ”barn egentlig vil blande sammen til en svær smørje”. Hun sier videre at vi stopper barns kreativitet fordi vi er redd materialet skal miste sin opprinnelige funksjon. Fokusgruppa diskuterer videre om det er angst for kaos, eller for at ting skal bli ødelagt, som gjør at voksne hindrer barnet i å utfolde seg kreativt. Bente kommer også med en påstand om at barn ikke definerer, men at de voksne gjør det. Dette førte til mange innspill. Det blir blant annet hevdet at barn er den største postmodernisten og i utgangspunktet vil plukke alt fra hverandre. Diskusjonen utvikler seg da videre til en diskusjon om gjenbruksmaterialer, om det er mer fleksibelt fordi det ikke har forventninger og kultur knyttet til seg, og om det gir en annen ro? En sammenligning som

stadig kom opp var puttekassa som flere uttrykte var et uttrykk for en veldig definert pedagogisk leke. Som Fredrikke uttaler her: ”Jeg tror i hvert fall det er raskere å ta puttekassa da, huff, hm, se her ... hvor tror du den skal være? – Skal den på død og liv være et sted?” Temperaturen stiger ytterligere når Barbie-dukken blir tatt inn som et eksempel på at de voksne definerer. Gyri utfordrer de andre med å si at hun mener alle materialer kan brukes kreativt, også Barbie-dukken, men at det er våre definisjoner av Barbie-dukken som styrer hvordan den brukes. Hun nevner mange alternative bruksområder, men blir også utfordret tilbake av flere som mener at materialet vil ha for stor grad av kultur knyttet til seg. Jeg drøfter dette videre under ”Barns møte med materialene – kaos som kreativ kraft? (3)”. Denne diskusjonen kan knyttes til de to forrige, men dreier mer rundt barns bevissthet om materialenes egenskaper, deres evne og kreativ bruk av materialer, og hvordan personalet kan begrense eller definere hvordan barn kan bruke materialene ut fra vårt behov for å holde ro og orden og ha det ryddig.

Alle tre perspektivene – ”Barns kreativitet i møte med materialer – betydningen av rammer og struktur” (1), ”Barns møte med materialene – udefinerte materialer eller situasjoner” (2), og det siste perspektivet ”Barns møte med gjenbruksmaterialene – kaos som kreativ kraft” (3) – kan sees i lys av det å fremme eller legge til rette for kreativitet, og gi barn like muligheter i et likeverdsperspektiv. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingene.

Den siste delen av diskusjonen preges av dilemmaet mellom det å skulle tilby barn et rikt materiale, og samtidig lære dem ikke å sløse med materialene. Her nevnes papir spesielt. Flere av institusjonene har ubegrenset tilgang til papir, da de har avtaler med trykkeri om avkapp og derfor ikke trenger å sette opp regler for bruk av papiret. Av den grunn gir de uttrykk for en frustrasjon over ikke å ivareta miljøperspektivet og tenke generelt over hvordan man kan få ned forbruket. Det foreslås mange løsninger på dette dilemmaet.

4.4 Dokumentasjonen, og resymé av 2. fokusgruppemøte

Denne dokumentasjonen består både av fem fotografier, og samtalene mellom barna, og barna og personalet, som er nedskrevet. To barn, en jente og en gutt, i alderen 5 år, får velge ulike materialer fra hyller med gjenbruksmaterialer. Oppdraget var ikke at de skulle lage noe, men barna hadde sett hva andre barn laget, og ville gjerne lage noe, de også. Hva, derimot, var ikke avklart. I møte med materialene kommer barna med ulike assosiasjoner etter hvert som

de møter materialene. Begge barna velger å lage ulike konstruksjoner av gjenbruksmaterialer. De arbeider konsentrert og i dialog med hverandre.

I dette fokusgruppemøtet var det særlig tre perspektiver som kom opp, og disse tre pendlet litt frem og tilbake gjennom hele samtalen. Den første dreide seg om hvor stor grad av medvirkning det er når barna til stadighet må ha hjelp med limpistol til det de ønsker å lage. Diskusjonen går livlig, de fleste av gruppe medlemmene har forsøkt alle mulige alternativer til limpistol, og er tydelig uenige om hvilken grad av føringer som ligger i det som blir laget når personalet må hjelpe barna. De første perspektivet om limpistol trekker opp en veldig interessant diskusjon om barnets grad av medvirkning i forhold til å lage noe av gjenbruksmaterialer, men jeg lar den ligge, da den ikke direkte berører det jeg vil undersøke. Den er kun referert til ovenfor fordi den i stor grad dominerte første del av samtalen.

Gyri: (utdrag fra flere argumenter i et resonnement) ...dette her med at det ligger en forventning om å lage noe ... Hvis man skal få barn til å beskrive en prosess. Hva slags spørsmål skal man stille da? ... ivaretar vi barns evne til å være med og virke i verden på bedre måter hvis vi stiller andre typer spørsmål for eksempel? Eller klarer vi å be dem beskrive sin prosess og ikke det som ligger i forventningene våre?

Det fjerde perspektivet, som utdraget ovenfor beskriver, trekker jeg ut fra en relativt lang debatt om hvorvidt det ligger forventninger om at barna skal lage noe. Jeg leser dette som at flere av deltakerne i fokusgruppa mener det produseres forventninger, både hos voksne og barn, om at det skal bli et produkt, og hvordan man ved å utvikle gode spørsmål kan bidra til å unngå dette. Dette om produksjon av forventninger overfor barna og til materialet går som en rød tråd gjennom fire av dokumentasjonene, og det skal jeg komme tilbake til under drøftingsdelen under overskriften ”Produksjon av forventninger og materialets agentskap”(4), i tillegg til at jeg også trekker inn dette med fravær av forventninger som en motvekt i drøftningen under ”Barns kreativitet i møte med materialer – betydning av rammer og struktur” (1).

Bente: ... i forhold til det med limpistol og medvirkning stiller jeg spørsmål ved det. Jeg oppfatter det sånn at de ungene blir ledet til den typen materiell og at de har en sånn innforståthet om at de skal skape noe. Det er bare det som jeg tolker ut fra det som er sagt. Så tenker jeg at hvorfor tilbyr vi ungene et materiell som de ikke kan

håndtere selv? Hvorfor setter vi dem i den situasjonen at de trenger den hjelpen, tenker jeg? At de der veldig søte små feminine duppete bitene som vi legger opp til, at de skal på en måte festes, at de skal skape noe? Hvordan hadde det vært hvis vi visste at vi ikke hadde den muligheten, å se om de faktisk kunne klare å spikre, eller surre sammen, eller hva de skulle gjøre, at det var en del av oppgaven. Dette er jo litt sånn som å perle, men likevel noe annet enn å perle ...

Det femte perspektivet som delvis kommer frem av teksten ovenfor trekker opp en relativt høylytt diskusjon om feminine og maskuline materialer. Da denne diskusjonen varer over flere sider, og også kommer igjen i senere møter, vil jeg først og fremst gjengi og ha fokus på de ordene som enkelte av fokusgruppedeltakerne bruker. Med et dekonstruktivt blikk ser jeg at det er ordene de bruker som setter opp en dikotomi her mellom maskuline og feminine materialer. ”Store”, ”kabler”, ”metall”, ”planker”, ”dekk” og lignende er ord som blir assosiert med de maskuline materialene, mens ”små”, ”perler”, ”duppete”, ”puttinutt”, ”lagaktivitet”, ”glitter og stas”, ”dameestetisk” og lignende blir assosiert med de feminine materialene. Det som jeg finner interessant her, er deres forståelse av ulike størrelser og typer av gjenbruksmaterialer som kjønnen. Dette vil jeg drøfte videre under ”Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer?” (5).

”Produksjon av forventninger og materialets agentskap” (4) kan sees i lys av både kreativitet og likeverd, mens ”Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer” (5) først og fremst sees i lys av likeverdet.

4.5 Dokumentasjonen, og resymé av 3. fokusgruppemøte

Dokumentasjonen består av tekst og tre fotografier. Teksten gjengir dialogen mellom jentene, og jentene og den voksne. To jenter, 4 år, vil lage noe av gjenbruksmaterialer. Fotografiene viser materialet jentene plukker og hva de lager. Samtalene dem imellom er preget av assosiasjonene de får når de møter materialene, valgene de gjør underveis, og forhandling dem imellom.

Denne refleksjonen skiller seg litt fra de andre fordi fokusgruppedeltakerne er mer opptatt av kommunikasjonen mellom jentene: det som blir sagt. Jeg velger likevel ikke å legge så mye vekt på den delen av dokumentasjonen da den ikke i så stor grad svarer på problemstillingen

min, fordi den drar opp diskusjoner om barnas forhold til hverandre, deres dialog og den voksnes holdning.

Det som kommer opp igjen i denne refleksjonen er også forventninger om å lage, og personalets holdning i forhold til dette, og det at barn generelt opptrer i forhold til de forventninger som vi har, og svarer i forhold det de tror vi forventer av dem, slik jeg har vært inne på i de to foregående resymeene fra fokusgruppemøtene.

Fredrikke: Stikkordet mitt er tid. Og det er noe jeg synes er spennende, og jeg er jo støttepedagog og jeg har jo ofte, eller, jeg tillater meg å ha mer tid enn mange andre av kollegaene mine har, da. Og i dag gikk jeg inn i et rom med gjenbruksmaterialer med et barn og jeg hadde ikke noe formål, jeg skulle bare hente en ting og da begynte det barnet å bygge med klosser. Jeg holdt på å si at vi ikke kunne ta det med oss, jeg holdt på å si en masse tullete ting. Men jeg klarte å holde meg. Jeg inntok egentlig en sånn fjern voksen rolle.

Nina: Avisrollen ...

Fredrikke: Ja, avisrollen. Men jeg hadde ikke en avis for hånden, da, så jeg gikk og surra litt og kikka litt og sånn, og så hentet hun en og en kloss fra en kasse som sto inne i hylla og så først et lite tårn, og så bygde hun bortover og til slutt så satte hun en kloss mellom to stabler med plast og sa "Her skal tigreren bo. Ferdig. Nå er jeg ferdig." Og holdt på ganske lenge. Og det var et innmari godt møte med materialene, selv om jeg hadde jo ingen forberedelser og hun var jo bare med meg fordi jeg skulle hente en ting som jeg trengte i rommet, men det var noe så veldig godt. Og vi lot det stå, for jeg hadde ikke med meg fotoapparat, jeg hadde ikke med meg skrivesaker eller noen ting, og så sa jeg noe sånt som at, tenk så fint det blir for nestemann å komme ned og se hva du har laget. Det med tid var stikkordet der, for vi var jo nesten der i en halv time, tre kvarter, og så fikk hun løpe fram og tilbake og hente alle klossene og se at hun avslutta det med den siste klossen som sto litt på avstand fra de andre. Det var liksom ikke sånn at nå skal vi være her og så skal vi lage sånn og så er vi ferdig og så går vi tilbake. Det var så fint.

Bente: Da tenker jeg at det var jo akkurat det jeg prøvde å si. Da er den voksne opptatt med noe helt annet. Da er det ikke noen forventninger, det eneste er at hun skulle få lov til å være med deg.

Ovenfor har jeg tatt med et sitat for å illustrere hva som kan oppstå når den voksne inntar en tilbakelemt rolle, en "avisrolle". Begrepet "avisrolle" ble skapt i samtale i fokusgruppa. I og med at det var mange samtaler som dreide seg om barns kreativitet i møte med gjenbruksmaterialer, og om den fremmes best utenfor eller innenfor ramme og struktur, oppsto det et behov for å beskrive en tilbakelemt voksen. Begrepet beskriver en pedagog/barnehageansatt som tilsynelatende er opptatt av andre ting. Sånn sett vil barnet få tid til å utforske uten at det ligger forventninger om noe man skal lage, eller hvordan man skal være (på en måte er den et slags motargument til at kreativitet får mest næring innenfor ramme og struktur). Slik jeg leser Fredrikke mener hun at det er nettopp fraværet av forventninger som skaper denne situasjonen, og også det at det mangler rammer og struktur, eller ikke gis en konkret oppgave. Det understrekes også med Bentes innspill: "Da er den voksne opptatt med noe helt annet. Da er det ikke noe forventninger ..." Akkurat denne diskusjonen vil jeg drøfte under "Barns kreativitet i møte med materialer – betydning av rammer og struktur" (1), som jeg tidligere har vært inne på. Jeg vil diskutere dette med forventninger eller fravær av dem mer eksplisitt under overskriften "Produksjon av forventninger og materialets agentskap" (4).

Videre dreier samtale om det å dokumentere og den voksnes posisjonering i forhold til dette, og det å få med seg alt når man dokumenterer. Til slutt diskuteres kreativitetsbegrepet generelt.

4.6 Dokumentasjonen, og resymé av 4. fokusgruppemøte

Dokumentasjonen består av tre fotografier tatt på et uteområde som viser to 3-årige gutter som utforsker en lang planke og to store, sylinderformede deler av noen rør. Sylindrene er cirka 40 cm lange og så store at 3-åringene kan kripe gjennom dem. Planken er cirka tre meter. Begge 3-åringene bruker hele kroppen i møte med materialene. De legger planken over sylindrene som de har satt på høykant, og mens den ene ser ut til å holde planken, setter den andre seg oppå. Kroppen til den 3-åringen som holder ser til slutt ut til å få overbalanse, og så faller hele konstruksjonen og guttene. Den ene ligger oppå en sylinder og den andre ligger under planken. Begge guttene smiler.

Samtalene her var veldig sentrert om kroppen og kroppenes møte med materialene, og opplevelsen av det likeverdige i møte mellom de to guttene, mens de bygger og utforsker. Flere i fokusgruppa påpeker at det kan virke som de samarbeider godt. Videre blir det diskutert om de prøver ut teori i forhold til vektstangprinsippet, da de forsøker å balansere planken mellom seg, og det kan se ut som den ene holder slik at den andre kan sette seg, og så går det hele over styr. Også i denne samtalen kommer diskusjonen om kreativitetsbegrepet opp igjen, og denne gangen koblet til ord som ”løsningsorientert”, ”assosiasjoner”, det ”å skape” noe, ”flyt” med mer, i forhold til barnas byggeaktivitet. Videre diskuteres kreativitetsbegrepet opp mot om man trenger motstand eller utfordring i form av en oppgave for å utvikle arbeidet videre, eller rammer slik det første fokusgruppemøtet var inne på. Dette vil jeg komme tilbake til under overskriften ”Barns kreativitet i møte med materialer – betydningen av rammer og struktur” (1).

Christine: Men de kan måle. Det kan de. De bruker hele kroppen sin. På størrelsen på materialet, og kanskje sammenligner med seg sjøl og sin størrelse.

Litt senere

Christine: Vi har jo ikke diskutert dette, men vi har jo brukt mye stort materiell i forhold til de yngste, og når vi snakker om det med pappesker og at du tenker at de satte seg oppi, jeg synes jeg har sett det på flere av materialene fra gummidekk til pappesker til ... høyder og ... at de bruker seg selv som en form for måling. De står oppe i og ja, denne var noe for meg og min kropp, eller hvor stort det er, eller hvor lite det er. Det er første gang vi har snakket om og observert barna og har fulgt så godt med på deres lek med større materialer og kanskje materialer som er udefinerbare òg. De bruker kroppen, når de ikke har språket, men de bruker strategier for å finne ut av mye. Balanse, mestring, hvordan de balanserer, hvordan setter ting oppå hverandre, og da er jeg så sikker på at de har noen teorier òg, som ikke jeg har skjønt at de har så tidlig før de får et materiale som kanskje kan få det fram da ... det tror jeg på.

Slik jeg leser Christine i sitatene ovenfor, dreier det seg mye rundt hvordan barna kroppslig forholder seg til gjenbruksmaterialene, hvordan barn måler kropp mot materialene og også hvordan materialene inviterer til å prøve ut ulike strategier i forhold til konstruksjon som ”balanse”, ”høyde” med mer. Her er dette illustrert med sitater fra Christines observasjoner på

småbarnsavdeling, men det kommer også frem i diskusjonene rundt akkurat disse barnas møte med gjenbruksmaterialer (fra dokumentasjonen). Jeg opplever dette med at barn måler kropp mot materialene som en diskurs, som dominerer samtalene i dette møtet. Denne diskursen vil jeg drøfte nærmere under ”Barns kroppslige møte med gjenbruksmaterialene” (6).

Videre diskuteres gjenbruksmaterialer som et materiale som gjør barn friere, mens det kanskje låser den voksne fordi de ikke kan definere bruken av det eller kan slippe ”tingenes egentlighet”, som Fredrikke påpeker. Eller er det ikke sånn? Bente får frem dette med at det er vi voksne som bestemmer hvordan vi kan bruke de ulike materialene, ”det er ikke materialene det er noe i veien med, men det er hvordan de får lov til å bruke det”, og tar igjen opp debatten om at alle materialer kan brukes kreativt av barn hvis personalet tillater det.

De andre perspektivene er tilbakevendende og krysser flere diskusjoner som veves inn i hverandre. Det dreier seg om ”Produksjon av forventninger og materialets agentskap” (4) og ”Barns møte med materialene – kaos som kreativ kraft” (3).

4.7 Dokumentasjonen, og resymé av 5.fokusgruppemøte

Den siste dokumentasjonen består av tre fotografier. Alle tre viser 2- og 3-åringer som samarbeider om å konstruere med gjenbruksmaterialer. Fotografiene er fra ulike situasjoner, men alle fotografiene viser konstruksjoner som bygges oppover, og hvordan barna bygger ved å bytte på ulike materialer, som for eksempel annenhver papprull og isboksløkk. Materialet består av pappruller og rør som er skåret over i ulike størrelser, løkk fra isbokser og godteriesker, og pappfundament til blomsterpotter. Også disse fotografiene preges av at barna er veldig konsentrert og fokusert på det de gjør.

Samtalene i dette møtet dreier seg mye om materialene, og om det er materialene som får barna på de ulike fotografiene til å bygge i høyden. Flere påpeker også at det kan se ut som barna forsøker å stabilisere konstruksjonen, for eksempel med pappfundamentet eller ved å legge løkkene mellom papprullene. Det blir også lagt vekt på hvordan barna virker konsentrert, og samlet om oppgaven med å bygge sammen.

Gyri: ... får du noe du ikke vet om du skal sette sammen eller ved siden av hverandre, eller tre på armene, eller putte på hodet, så er det enda mer utfordrende, ikke sant?

Slik jeg tolker Gyri her, og i diskusjonen for øvrig, opplever hun at barna blir utsatt for kaos, og at de forsøker å skape orden og systemer av kaoset ved å konstruere. Med kaos her mener Gyri spesielt de udefinerbare materialene, som barn ikke har et forhold til fra før eller som ikke har en bestemt funksjon, og da er vi tilbake i diskusjonen om ”Barns møte med materialer – kaos som kreativ kraft” (3). Jeg vil trekke dette inn under denne overskriften.

Christine: Jeg tror jo, og har sett, at materiell med samme form og som er likt i høyde appellerer veldig til å få balanse, å sette oppå hverandre og se hvor fort det raser.

Perspektivet jeg ønsker å trekke frem her er diskursen om materialets agentskap, da jeg tolker ut fra teksten at fokusgruppemedlemmene opplever det som at materialet i seg selv inviterer å bli brukt på ulike måter – i denne sammenheng materialenes former og størrelser. Jeg vil legge det inn under ”Produksjon av forventninger og materialets agentskap” (4).

Så kommer to perspektiver som jeg tenker jeg kan legge under andre diskusjoner, om likeverdet og kreativitetsbegrepet. Kreativitetsbegrepet ble trukket frem igjen i forhold til barns evne til divergent (avvikende) tenkning, som tidligere nevnt, og det motsatte hos oss voksne som konvergent (noe som løper sammen) tenkning. Christine tok dette frem som et teoretisk perspektiv, og hvor viktig det er at personalet er oppmerksom på dette når vi skal jobbe med gjenbruksmaterialene.

Også likeverdsbegrepet blir konkret trukket frem her, da Alma sier at møter med gjenbruksmaterialer kan skape et likeverd for alle, og være et åpent landskap da barn og voksne har et felles nullutgangspunkt. Men her blir hun også utfordret tilbake av Gyri som sier at ”det ikke er lett å definere mål og mening med de papprøra”. Hun får en lengre refleksjon tilbake av Fredrikke, som jeg velger å referere litt av her.

Fredrikke: Og da tenker jeg, hvordan skal vi lære barn å komme videre, og hvordan skal vi lære hvordan vi kan ta tak i prosesser og ikke definere mål. Jeg tenker at barn vil skape seg erfaringer, de vil på en måte være i noe og så kommer erfaringene på veien i utforskningen av materialene, så det å skape situasjoner hvor vi voksne blir litt hjelpeløse, tenker jeg er fint da. Og det med å ... aaagh ... ja, det å være i en læreprosess for en gang å kunne komme til et visst punkt, det er jeg skrekkelig kritisk til. Vi kommer så mange veier, og det er så mange måter å gjøre det på. Så det å

tenke, for sånn er det i barnehagen at vi tenker at, "oj, skole snart", da må de ha lært å skrive og regne ut fra de firkanta tingene, da, som selvfølgelig er å sette ting på spissen, da. Det er så farlig å bare tenke sånn, for det er så mange barn som har en mestrings på helt andre plan enn det å komme et bestemt sted, da.

Ut fra diskusjonen mellom Gyri og Fredrikke ovenfor leser jeg en diskurs om kvalitet eller meningsskaping. Gyri sier at "det ikke er lett å definere mål og mening med de pappørå", og trekker med det opp debatten om kvalitet, om det å veie, kartlegge og måle – at aktiviteten bør ha et læringsmål, og skal være mulig å måle. I denne sammenhengen opplever jeg Gyri som representant for skolekulturen, hvor hun tar opp en diskusjon som får sterk motstand fra flere av representantene for barnehagekulturen. I teksten over, representert av Fredrikke, som jeg tolker til å stå for det motsatte, kommer meningsskaping opp, kanskje spesielt gjennom følgende utsagn: "... vi kommer så mange veier og det er så mange måter å gjøre det på ...". Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen under overskriften "Diskursen om kvalitet eller meningsskaping" (7).

4.8 Oppsummering av analysekapittelet

I arbeidet med analysen har jeg brukt to analysestrategier: dekonstruksjon og diskursanalyse. Noen ord, begreper, dikotomier og diskurser har vært lett synlige, mens andre har jeg vært nødt til å se på igjen, snu og vende på, for å forstå hva jeg egentlig ser på. Jeg har gjennom hele arbeidet opplevd det som det er noe ved materialet mitt som gir mening, og som jeg søker å forstå, men det har tatt tid å få det til overflaten. Det som i hvert fall er blitt helt tydelig for meg, er at når jeg forsøker å skrive om hver enkelt område, glir de umerkelig over i hverandre. De danner til sammen et nett av diskurser og dikotomier som kan grupperes innunder et større område. Disse litt utviskete grensene mellom hvert område gjør at det kommer en erkjennelse til overflaten om at noen av perspektivene i sin dialog kan grupperes under samme område, i stedet for å representere relativt små områder. På den måten konsentrerer jeg også oppgaven, da perspektivene er mange i antall. Dette området velger jeg å kalle "Gjenbruksmaterialer som kreativitets- og likeverdsfremmende".

Til dette området vil jeg legge inn "Barns kreativitet i møte med materialer – betydning av rammer og struktur" (1), "Barns møte med materialer – udefinerte materialer eller situasjoner?" (2), "Barns møte med materialer – kaos som kreativ kraft" (3), "Produksjon av forventninger og materialets agentskap" (4) og "Diskursen om kvalitet og meningsskaping"

(7). Disse fem perspektivene vil, som jeg beskriver ovenfor, ikke kunne være tydelig adskilt, men vil gli litt over i hverandre, men likevel tilhøre hvert sitt underområde.

I tillegg til de fem ovenfor kommer to perspektiver som jeg vil diskutere eksplisitt. Dette gjelder ”Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer” (5) og ”Barns kroppslige møter med materialene”(6).

5. Drøfting – barns møte med gjenbruksmaterialene

Her skal jeg trekke frem de sju perspektivene fra analysen under tre hovedoverskrifter. Disse er som tidligere nevnt ikke strengt atskilt fra hverandre, men alle overskriftene hører hjemme under barns møte med gjenbruksmaterialer og kan drøftes i forhold til kreativitet og likeverd. I drøftingen vil jeg også ta inn fokusgruppas stemmer der jeg finner det hensiktsmessig.

5.1 Gjenbruksmaterialer som kreativitets- og likeverdsfremmende

Gjenbruksmaterialer har, som jeg har skrevet innledningsvis ikke et budskap om hva de skal brukes til, og disse uklare signalene kan ifølge Mylesand (2008) sette i gang fantasien og skape en kreativ situasjon. Materialet er ofte estetisk og komplekst i form, farge og størrelse, og byr på situasjoner hvor barn kan lage ulike konstruksjoner. Fokus på at materialer kan gjenbrukes gir barna en inngang til miljøspørsmål, og stammer vel opprinnelig fra 1980-tallet, da mange barnehager i Norden var preget av den type materiell (dette har jeg kun fått muntlig overlevert fra mange som arbeidet i barnehager på den tiden).

5.1.1 Barns kreativitet i møte med materialer – betydningen av rammer og struktur (1)

Det første perspektivet tar utgangspunkt i en dialog mellom flere av fokusgruppas deltakere, i analysen referert gjennom Gyri og Alma (s. 44) som diskuterer om kreativitet gis bedre betingelser innenfor ramme og struktur eller utenfor. Det å gi barn oppdrag eller oppgaver er en vanlig tilnæringsform innenfor Reggio Emilia-filosofien, og er nok kjent for de fleste som jobber inspirert av barnehagene i Nord-Italia. Mylesand (2008) har mye erfaring med det å bygge innenfor rammer og struktur, eller oppgave, som Alma beskriver under

1.fokusgruppemøte. Alma forteller at barn kan være ganske små når de får oppdrag eller oppgaver, og at alt spiller inn i hvordan oppgaven løses: menneskene, materialene, rommet og møblene. Slik jeg tolker henne og samtalen rundt dette temaet for øvrig, kan det se ut som det er en innforståthet, kanskje spesielt i Reggio Emilia-inspirerte miljøer, om at rammer og struktur er kreativitetsfremmende. Mylesand (2008) beskriver at gjennom å gi barna oppgaver

skaper man muligheter for nytenkning og nyskaping, altså en kreativ dimensjon. I tillegg viser hun til situasjoner der likeverdet blir løftet frem gjennom å gi grupper av barn ulike materialer til å løse samme oppgave (ibid.). Gjennom dette gruppearbeidet får barna erfare verdien av å være ulike og tenke ulikt (ibid.).

Under fokusgruppe 3 (s. 50) har jeg brukt et resonnement fra Fredrikke som uttrykker et annet syn enn det ovenfor. Her beskriver hun hva som oppstår når hun tar en bevisst tilbakelemt rolle, her beskrevet som en avisrolle, og lar barnet utforske, konstruere og gjøre seg ferdig med et byggeprosjekt. Fredrikke peker på at dette med å ha tilstrekkelig med tid for å la barn ta initiativ, være kreative og kunne gjøre seg ferdig med noe har stor betydning. Slik jeg opplever det Fredrikke sier, var det et flott møte mellom et barn og materialer hvor barnet fikk tid og kunne være kreativ helt uforstyrret. Bente antyder (i samme sitat) at det er nettopp fraværet av de voksnes forventninger som skaper dette. Slik sett kan man se dette i et materielt-diskursivt perspektiv hvor forutsetninger som tid og tilgjengelighet, holdninger som å være tilbakelemt og ha et fravær av forventninger virker inn sammen med rommet som tilbyr gjenbruksmaterialer og barnet selv. Disse kan ikke sees atskilt men som sammenvevd slik både Lenz Taguchi (2010a), Barad (2007, 2008) og Palmer (2010a, 2010b) hevder. De materielle-diskursive intra-aktivitetene oppstår mellom de materialene barnet velger å konstruere med, rommet, barnet selv og de diskursene som barnehagen til enhver tid er preget av gjennom den voksnes holdninger, tid og i dette tilfellet forventninger eller mangel på sådan.

I inspirasjonen fra Reggio Emilia-barnehagene opplever jeg at det ligger en kultur for at rammer og struktur vil være skapende og by på kreative situasjoner. Jeg synes jeg med disse eksemplene overfor har beskrevet et både–og. Jeg synes deltakerne i fokusgruppa både har argumentert for ramme og struktur, og også de situasjonene hvor ting bare oppstår, her beskrevet som et ”rom” der det er fravær av voksnes forventninger. Dette med de voksnes forventninger går igjen i flere av fokusgruppemøtene og jeg vil komme tilbake til det flere steder i drøftingen nedenfor. I et kreativitetsperspektiv kan det se ut som kreativiteten kan blomstre både innenfor/utenfor ramme og struktur hvis vi legger fokusgruppas erfaringer og meninger til grunn.

Hvis vi skal se perspektivene i et likeverdsperspektiv, kan vi trekke frem dette med at barn er ulike i ulike sammenhenger, og av den grunn trenger ulike utfordringer i form av oppgaver,

eller rammer/struktur, eller fravær av dette, og ulike rom og materialer å bli utfordret av. Nordin-Hultman (2010) løftet frem nettopp dette i det hun kalte en ny tankefigur om barn ved en forelesning den 1.11.2010 ved Høyskolen i Oslo. Hun sa at barn oppleves ulikt i ulike sammenhenger og blir ulike i ulike sammenhenger (ibid.). Av den grunn er det umulig å kategorisere barn (ibid.). Rommet og det barn gjør er den sosiale magneten og barn blir tiltrukket av det ”gjørende”, og det rommet og materialene inviterer til, eller ”suger” dem inn mot (ibid.). Som følge av dette bør rom og materialer gis større oppmerksomhet slik at vi i større grad kan få øye på de alle ulike barna et barn kan være.

5.1.2 Barns møte med materialer – udefinerte materialer eller situasjoner? (2)

Dette perspektivet opplever jeg som en oppfølging av den første refleksjonen som også i stor grad handler om at det er vi som voksne som definerer materialet eller situasjonene for barna gjennom tilrettelegging av oppgaver eller produksjon av forventninger. Jeg ser av samtalen mellom enkelte av fokusgruppemedlemmene at de ser ut til å ha en oppfatning om at barn gjør mange av det samme aktivitetene med en del typer materialer, her for eksempel sand og kakelaging (s. 45). Gyri, Alma og Bente diskuterer om materialet i seg selv har den egenskapen, om det ligger i kulturen, eller i vår definisjon av hva materialet skal brukes til.

Palmer (2010a) har i sin doktorgrad brukt Judith Butlers performativitetsbegrep for å forklare hvordan subjektivitet konstitueres gjennom gjentakende handlinger i spesifikke diskursive praksiser. Begrepet performativ må ikke sammenlignes med begrepet *performance* på engelsk, men sees som en rituell prosess, skriver Palmer (ibid.). Subjektet fremstiller seg selv i relasjon til de normer som gjelder i de kontekster som subjektet befinner seg og i relasjon til en pågående maktproduksjon (ibid.). I barnehagen, som i sitatene (s. 45), defineres både materialets muligheter og barnet gjennom gjentakende handlinger hvor situasjonene konstrueres av personalet. Jeg tar inn følgende sitat for å bringe tankene tilbake til diskusjonen:

Alma: Ja, men jeg tror jo kanskje at det har med at de blir møtt med en definisjon veldig tidlig, med former i forhold til vann og kaker, være i former, i trekanter, i rundinger, ja det vil jeg si at vi også gjør i barnehagen. Altså det utelekemateriellet ungene blir presentert for ...

Palmer (ibid.) beskriver at vi skaper mer eller mindre varige forståelser av oss selv og andre gjennom å følge rutiner og handlingsmønster på samme måte dag etter dag, og kanskje også

på bestemte steder. Jeg tenker at samtalen i fokusgruppa om sand og kakelaging beskriver sånne typiske vaneeksempler. Vi har en helt gitt forståelse av hvordan man skal arbeide med sand, det ligger i vår kultur, og det er vel et av de første materialene barn møter. Hvem har vel ikke som mor eller far plassert en så vidt sittende liten krabat i sandkasse med standardmaterialet: bøtte, spade og eventuelt noen former?

Butler (Palmer 2009) hevder at materialisering er noe som skjer diskursivt, og at det er kulturen og diskursene som former subjektet. Gyri stiller et spørsmål om gjenbruksmaterialene er mer fleksible materialer, og Bente følger opp med å beskrive at gjenbruksmaterialene brukes forskjellig for hver gang. Hvis vi skal følge Butlers tanker videre, beskriver hun at subjektet materialiseres diskursivt på ulike måter via menneskelige uttrykksformer (ibid.). I definerte situasjoner og med definerte materialer møtes barna gjennom de diskursene de voksne er styrt av, ved for eksempel en holdning til materialet sand, og hvordan det kan brukes. Resultatet blir en performativ handling. For å bryte med disse handlingene må personalet gå inn i diskursene, og om-materialisere (Palmers uttrykk) det som er materialisert (ibid.). Diskurser er altså materielle og kan identifiseres. For å bryte med de vanedannende handlingene kan barn og voksne ta i bruk andre typer materialer, som gjenbruksmaterialer. Palmer (2009) mener likevel at en performativ handling ikke bare er statisk, situasjonen endres og variasjon med materialet endres, og dermed endres også subjektet.

Gyri spør de andre om de opplever at gjenbruksmaterialene er mer fleksible, og slik jeg tolker henne motsetter materialet i seg selv en kategorisering, å bli brukt til én ting. Mer fleksible materialer vil kunne bryte med vaner og mønster, og sånn sett by på kreative situasjoner. Som jeg tidligere har vært inne på skriver Lenz Taguchi (2010a) at det oppstår fluktlinjler i det pedagogiske rom hvor man frigjøres fra vanetenkning. Fluktlinjen kan, som jeg tidligere har nevnt, bidra til kreativitet og gi positiv kraft og energi, og gi rom for nytenkning og nyskaping. Hvis vi ser det i et kreativitetsperspektiv, og hvis jeg utelukkende støtter meg på fokusgruppas diskusjoner er det ikke mye kreativitet knyttet til det Palmer beskriver som performative handlinger. Når det gjelder materialet sand blir det lett slik at det er knyttet så mange diskurser til materialet at det kreative blir låst fast i et mønster gitt gjennom de voksne, personalet eller foresatte som barnet møter. I et likeverdsperspektiv vil det derfor heller ikke være fremmede å arbeide utelukkende med materialer som har knyttet så stor grad av kultur eller vane til seg. Barnet vil da bli underlagt den voksnes holdning til materialet, og forsøke å

oppfylle de forventningene som oppstår i ”rommet” mellom barn og voksen.

5.1.3 Barns møte med materialer – kaos som kreativ kraft (3)

Sandvik (2010a) mener kaos er en kreativ kraft, en kraft som både kunstnere, forskere og filosofer finner slektskap i og som de anerkjenner i stedet for å gå i motstand til eller fornekte. Hvis vi ser på utdrag av refleksjonene (s. 47) så hevder Bente at erkjennelsen om kaos som kreativ kraft også er noe barn har. Slik jeg tolker henne mener hun at barn ikke definerer materialer eller situasjoner (slik jeg beskriver i underkapittelet ovenfor), men blander derimot materialer, kreerer kaotiske situasjoner og lar seg ikke begrense av materialets ilagte egenskaper. Barna kan ifølge Bente se ut til å oppsøke det som vil kunne utløse kreativ kraft. Men mennesket, eller i hvert fall det voksne mennesket (mine tanker), har ifølge Deleuze og Guattari (Sandvik 2010a) et behov for å transformere kaos til orden. Mennesket søker å koble ideer til gjenkjennelse, likhet og tilfeldige forhold for å skape orden (ibid.). Sandvik (2010a) mener dette kan stenge for tankeprosessene i stedet for å åpne, og enhet kan da bli valgt til fordel for mangfold.

Som vi ser av samtalen, beskriver Bente at det er de voksne som har behov for å definere. Vi blir fort urolige av barnas kreative bruk av alle typer materialer. Så vår form for å skape orden i kaos er å introdusere dem for hva materialene egentlig skal brukes til. På denne måten definerer vi situasjoner og materialer ut fra våre behov for orden, i stedet for ut fra der barnet er. Gjenbruksmaterialer vil sånn sett åpne for at barn og voksne sammen kan definere fordi de ikke har en kjent egenskap eller et kjent definisjonsområde fra før. Selv om en del av materiale på en måte er innvevd i en kultur, eller har en historie knyttet til seg i form av at vi gjenkjenner dens tidligere bruksegenskaper, vil det i denne sammenhengen åpne for at det er mange måter å brukes på, da det har tapt sin egentlige funksjon, eller ”tingenes egentlighet”, som Fredrikke kaller det.

Änggård (2009) er opptatt av at barn tar med seg sine kulturelle erfaringer inn i leken og gjenskaper dem i møte med naturens ressurser, her naturmaterialer. Jeg mener det er helt overførbart til gjenbruksmaterialer, slik som Gyri er inne på i refleksjonen her, representert ved et lite utdrag.

Gyri: Jeg tror det at når du møter et materiale så får du assosiasjoner, og de assosiasjonene er jo avhengig av den kulturen man lever i. Du kan aldri fri deg helt fra en kultur og i det øyeblikket barnet begynner å interagere med sine omgivelser begynner det å ta inn den kulturen.

Materiell og miljøer brukes symbolsk, og sånn sett endrer ikke denne leken seg fra lek i andre miljøer. Corsaro (Änggård 2009) sier at barn approprierer kulturen rundt i en tolkende prosess som er reproduserende og nyskapende. Jeg opplever at det er det Gyri beskriver i sitatet ovenfor: dette at barn assosierer med kulturen rundt, og gjengir gjennom lek og materialer. Likevel får leken antagelig en annen karakter da gjenbruksmaterialer på linje med naturmaterialer inviterer til en annen type lek gjennom sin karakter eller egenskaper. Gjenbruksmaterialer inviterer til konstruksjon og til fantasilek, på linje med naturmaterialer slik som Änggård (2009) påpeker, fordi materialet i seg selv ikke har ”fastställda betydelse”. Som jeg tidligere har vært inne på bærer ikke gjenbruksmaterialene i seg selv noe budskap om hva de skal brukes til. Her er jeg på linje med Änggård tankes i forhold til naturmaterialer. Hun bruker Nelson og Svensson og deres tanker om at leker har mer eller mindre definerte egenskaper for å forklare resonnetet (ibid.). Leker som forestiller noe kan ha paralleller med det verbale språket: en leketogskinne refererer til den virkelige togskinne slik ordet ”togskinne” gjør (ibid.). Likevel vil ikke Änggård si det er store forskjeller mellom naturmaterialer og leker, i den forstand at barn transformerer begge typer materialer til det de selv vil bruke det til (ibid.). Her er hun helt på linje med Bente, da hun også mener å ha sett at barn bruker både materialer med definerte og udefinerte egenskaper i sin lek, men løfter inn personalets holdninger og vårt behov for orden, og det å avgrense aktivitetene til de ulike aktivitetsstedene som et maktforhold. Änggård (ibid.) peker likevel på at naturmaterialer er mindre definerte (som gjenbruksmaterialer) og gir en større mulighet for transformation og tolkning, og dermed gir barn større mulighet for å fantasere og forestille seg (ibid.).

Det blir spesielt interessant og høy temperatur når fokusgruppa snakker om Lego/Duplo, Barbie og puttekasser i møtene (s. 47-48). Flere i fokusgruppa her representert ved Bente og Gyri, mente det var fullt mulig å være kreativ med absolutt alt, og dette var et tilbakevendende perspektiv i flere av møtene. Årsaken til at barn ikke er kreative med alle materialene de møter, ligger i at vi som voksne setter begrensninger for hva barn kan være kreative med, hevdet de videre. Det kan komme av ulike årsaker, som vi kan se i sitater fra fokusgruppas deltakere: angst for kaos, at materialet er sterkt betont kulturelt, at materiellet oppleves som spesielt kjønnnet med mer.

Gyri: ... akkurat som jeg sa i stad om den Duploen, hvis den kan brukes på en annen måte, da er man også kreativ akkurat på samme måte som man ville vært med rørdeler eller andre ting, for da er det et materiale for barnet som man kan bruke på ulike måter. Det vi vil unngå er vel på en måte den løsningen som sier at det skal gjøres

akkurat sånn og sånn og sånn og at materialet definerer hvordan man skal leke. At man blir fanget i materiale, i lekematerialet.

Hvis jeg for eksempel skal ta for meg Lego/Duplo, som Gyri ved flere anledninger trekker fram som et materiale som har alle muligheter vil Mylesand hevde noe annet, slik også flere av medlemmene i gruppa forsøkte å gjøre. Lego er et materiale som Mylesand (2008) finner problematisk av flere årsaker: det krever blant annet en byggeteknikk som kan virke begrensende. Videre er materialet i seg selv er konstruert på en slik måte at noen av delene, særlig de ulike legokonseptene, bare kan brukes på en bestemt måte med den konsekvens at hvis en del forsvinner, kan det hindre at man kan konstruere det på nytt. Lego-materialet blir dermed mindre fleksibelt enn andre materialer som for eksempel gjenbruksmaterialer. Lego kan også kritiseres for en klar tendens til kjønnssegregering gjennom for eksempel Scala for jenter (rosa, glossy biter, dukkehus/hjem) og ridderlego for gutter (rustninger og våpen, eventyr) (ibid.). Mylesand (ibid.) tar også opp at barnehagen ikke skal være et stedfortredende hjem, men representere noe annet. I det perspektivet er det vel slik at de aller fleste barn har Lego hjemme, og barnehagen med fordel kan bidra med alternativer til det barn har hjemme. Hvis vi også skal trekke inn kjønn her er det kanskje også i større grad gutter som bygger og konstruerer med Lego enn jenter. Rapporten "Alle teller mer" (Østrem m.fl. 2009) viser at jenter nevner Legorommet som et sted de ikke liker å være, og hvor de ikke pleier å være. Jentene begrunner blant annet dette med at dette er guttenes område og at de synes Lego er et vanskelig materiale å jobbe med (ibid.). Rapporten viser også til lignende utsagn fra jentene knyttet til andre typer konstruksjonsmateriell (ibid.). Tall fra rapporten viser at 80 prosent av barnehagene oppgir at de har mye lek med konstruksjonsmaterialer, men tallene viser ikke om det er jenter eller gutter som bruker det, eller hvilken alder barna har (ibid.). Det ville vært svært interessant å kunne gå bak disse tallene for å se dette med lego/konstruksjon i forhold til alder og kjønn. Å ha Lego i barnehagen vil kunne være med på å bygge opp under kjønnsstereotype leker og vil sånn sett representere en utfordring i forhold til likeverdsperspektivet.

På den andre siden kan man legge til rette for Lego/Duplo-bygging uten å ta i bruk de ulike konseptene, og se det som et materiale i tillegg til andre materialer hvis man sorterer det etter farger og/eller form, og lager egne kroker eller rom for Lego/Duplo-bygging (Mylesand 2008). Mylesand (ibid.) trekker blant annet frem at det kan være et egnet materiale å jobbe med hvis man fester Legoplatene både vertikalt og horisontalt, slik at man får forsøkt ulike byggesituasjoner og brukt Legoen på ulike måter. Så hvis materialet tilrettelegges på en god

måte, kan materialet i seg selv innby til kreativitet og fremstå som et materiale som ubundet av kjønn. Det krever imidlertid en bevissthet fra personalet om hva som tilbys og hvordan det tilbys. Hvis vi skal legge rapportene ”Alle teller mer” (Østrem m.fl. 2009) og ”Nye barnehager i gamle spor. Hva vi gjør og hva vi tror.” (Hoel m.fl. 2010) til grunn, har barnehagene et godt stykke igjen når det gjelder bevissthet om likestillingsarbeid, som jeg kommer nærmere inn på under ”Feminine og maskuline materialer...” (s. 74).

Fredrikke: I forhold til det hun lærer der, det er en veldig ryddig læring hun driver med. Det skremmer ikke oss voksne og jeg tenker at de materialene, hun får lang tid til å lære, hun kan jo bare sitte der lenge.

Fredrikke påpeker, som vi ser av sitatet ovenfor, at det er en ”ryddig” læring barnet har når 1-åringen sitter der med papprørene og silen. Den skremmer ikke oss voksne, og gir dermed barnet tid til å utforske materialet så lenge det har lyst til det. Fredrikke tror at en annen type materiale kunne tatt fra barnet denne muligheten. Jeg tolker Fredrikke dit hen at hun mener gjenbruksmaterialer kan gi en annen ro, og en annen mulighet for konsentrasjon, da våre holdninger ikke virker inn, eller for den saks skyld våre forventninger til materialene. Kan gjenbruksmaterialer rett og slett betraktes som rikere materialer, med større kompleksitet og flere muligheter? Hvis vi skal trekke inn Gibsons (Kirkeby m.fl. 2005) affordance-begrep her kan vi kanskje si at materialet har en sterk affordance, at materialet gir mange muligheter og svært få begrensninger. Änggård (2009) trekker også frem affordance-begrepet, og hevder at Gibson gjennom bruk av begrepet også vil oppheve det dualistiske synet på forhold mellom mennesket og verden rundt. Änggård (ibid.) forstår affordance-begrepet som et tilbud, og mener Gibson bruker begrepet for å beskrive at mennesket forstår sine omgivelser ut fra hva de tilbyr eller hva de kan brukes til. Hun trekker blant annet frem barnets forhold til leker og at det er hvordan barnet bruker dem, formålet, som er avgjørende for om det er en leke (ibid.). I den situasjonen med 1-åringen fra den første fokusgruppa mener Fredrikke at det er en god læringssituasjon for 1-åringen, hvor barnet gis anledning til å utforske og være konsentrert over tid. I selve situasjonen ligger det en mulighet for å få erfaring med gjenbruksmaterialet, som igjen danner et grunnlag for en fremtidig handling med materialene. Å kunne se muligheter i gjenbruksmaterialene, og deres meningspotensial, henger altså sammen med evnen til å kunne forestille seg fremtidige handlinger. Begrepet rommer et element av barnets erfaring og fantasi, og vil således også kunne bidra til kreative situasjoner.

Samtidig kan man anklages for å gjøre lek- og læringssituasjonene for ”ryddige” når gjenbruksmaterialet vi tilbyr innbyr til ro og konsentrasjon, særlig med tanke på idéen om kaos som kreativ kraft, som dette underkapittelet skal handle om. Her representerer Bente med sitt utsagn om makt i forhold hva slags materialer vi tilbyr og hvor de tilbys (s. 47) en motvekt til Fredrikkes tanker om ”ryddig” læring. I dette dilemmaet ser jeg det som en utfordring å gjøre det tydelig at begge deler kan være like viktig i en barnehagesammenheng. Nordin-Hultman (2010) tok dette opp som et ledd i en posthumanistisk tankegang⁸, og hevdet at personalet må sørge for at det i de rommene og i de materialene som tilbys barna finnes muligheter for å utvikle empati, være i aktivitet, utvikling og konsentrasjon med mer. Hun brukte følgende eksempel for å illustrere. ”Et konsentrert barn befinner seg i en virksomhet hvor det er noe å konsentrere seg på. Et ukonsentrert barn befinner seg i en virksomhet hvor det ikke er noe å konsentrere seg på. Hvis det ikke finnes noe å konsentrere seg på, har miljøet et konsentrasjonsproblem, ikke barnet” (ibid.). Nordin-Hultman (2010) tegner gjennom dette et bilde av hvor sterkt materialiteten virker og hvordan vi, ved å gi den en høyere status, kan se helt nye barn.

Curtis og Carter (2003) argumenterer for at pedagoger som jobber i barnehager bør være ”prop managers”. ”Prop” i denne sammenheng kan sees som rekvisitter, og i dette begrepet legger de at pedagoger bør være oppmerksomme på hvilket materiell barna til enhver tid tilbys, og reorganisere eller bytte ut for å støtte barnas aktiviteter. Gjennom å være ansvarlig for barnas rekvisitter støtter personalet slik at barna gis anledning til å forbli fokuserte og engasjerte. De vektlegger presentasjon av materialer på en ordentlig og attraktiv måte, og at man samler materialer som matcher og kompletterer hverandre, slik materialet i dokumentasjonen fra fokusgruppemøte 1 (s. 44) gjør, og hevder at dette vil ha betydning for hvordan barna responderer på materialene (ibid.). Dette understøtter Fredrikkes opplevelse av at materialene i seg selv gir barnet anledning til ro, og at hvis valget hadde falt på andre typer materialer som ikke matcher og kompletterer hverandre, kan det fort bli oppfattet som rot av de voksne. Curtis og Carter (ibid.) hevder at gjenbruksmaterialene krever at man har orden for å kompensere for det rotete uttrykket som kan ligge i materialene i seg selv. Blir det presentert som rot, vil det antagelig invitere til mer rot. Det må organiseres på en estetisk og ryddig måte for at barna skal bruke det omtenksomt (ibid.). Jeg kan si meg enig i dette, ut fra

⁸ I litterær og kritisk teori er Posthumanisme en filosofi fra det sene 20-århundre eller tidlig 21-århundre. Filosofien følger etter den filosofiske humanisme. Filosofien henviser til at mennesket verken har noen særstilling eller særrettigheter i forhold til de øvrige arter, eller naturen, her på kloden. Altså en anti-tese til noen kjernepunkter (videreført av religion) i forhold til den klassiske humanismen. Wikipedia, 28.11.2010

egen erfaring med gjenbruksmaterialene: likevel står det i kontrast til det barna faktisk gjør med materialene, og temaet for dette underkapittelet, ” ... kaos som kreativ kraft”.

Men Curtis og Carter (2003) går lengre. De hevder at for standardiserte og sunne riktige materialer kan ha skadende effekter på barn og er forkjempere for ”open-ended” materialer, som jeg forstår ut av teksten som udefinerte materialer. De anbefaler disse materialene fordi de mener de inviterer til kompleks lek, samarbeid, problemløsning og kreativitet (ibid.). Dette står i et motsetningsforhold til materialer som er designet for definerte bruksområder (ibid.). Curtis og Carter (ibid.) mener at barns kunnskap og kompetanse, og det barn ønsker å utvikle, i stor grad overgår de begrensningene som ligger i materialer med for definerte bruksområder. ”Open-ended” materialer som inviterer til bevegelse, manipulasjon, undersøkelser, utforskning og det å skape kan bidra til at barn blir mer fleksible og bærekraftige (ibid.).

Kaos kan ifølge Sandvik være en kreativ kraft. I det materialet jeg har, er det vel en tendens til at fokusgruppedeltakerne støtter dette synet, og da især når det gjelder barn. Men også her vil alt virke inn på barnets opplevelse av å skape seg selv som subjekt i dette; materialene, de andre, rommet med mer. I dette underkapittelet har jeg også drøftet om man kan være kreativ med alle materialer med bakgrunn i kaos som kreativ kraft. Her synes jeg at jeg ser en tendens i felles syn, både hos informantene og teoretikerne, om at gjenbruksmaterialene (på lik linje med naturmaterialer) er mer åpne, mindre definerte og inviterer til konstruksjon hvor barn og voksne har et likeverdig utgangspunkt for samhandling. Jeg ser imidlertid også at pedagoger har et ansvar for å representere en viss orden i kaoset ved å systematisere og strukturere det gjenbruksmaterialet vi tilbyr barna, og gjøre det attraktivt og sørge for at det materialene kompletterer hverandre. Sandvik (2010b) oppfordrer oss til å se forbi den konstruerte dualismen mellom barn og voksne, og se forbi alder som fiksert kategori for at vi skal se barn først og fremst som likeverdige mennesker. Samtidig, sier hun, fritar det ikke oss voksne fra ansvaret (ibid.). For å kunne innby til kaos som kreativ kraft og åpne for tankestrømmene, bør kanskje utgangspunktet være en viss grad av orden, i form av for eksempel innbydende og systematiserte hyller hvor gjenbruksmaterialene presenteres. For å innby til mangfold og kompleksitet bør kanskje utgangspunktet være en viss grad av enhet, i form av for eksempel gjennomtenkte rom som inviterer til ulike opplevelser med ulike materialer.

5.1.4 Produksjon av forventninger og materialenes agentskap (4)

I dette underkapittelet vil jeg gå inn på hvordan personalet i barnehagen kan være produsenter av forventninger som kan stenge for kreativitet og mulighet for en erkjennelse av likeverd. Av den grunn har jeg lagt en del vekt på personalets ulike muligheter som støttende, improviserende eller tilsynelatende fraværende avhengig av hva slags situasjon de er i sammen med barna. Jeg introduserer også overgangssituasjonene som mulige ”venterom” hvor fluktlinjer kan oppstå, og ser nærmere på koblingen mellom ”fluktlinjene” og ”heterotopia” i barns konstruksjon av gjenbruksmodeller (junk models). I gjenbruksmodellene ligger også materialenes agentskap i form av MacRaes (2008) påstand om at modellene motsetter seg å bli navngitt, men jeg vil også ta det opp som følge av en diskusjon under analysen om hva materialene med sine former og størrelser kan invitere til.

Bente: ... og det er det vi synes vi har sett i mange sammenhenger, da, når vi på en måte tilsynelatende er opptatt med noe annet. På avdelingen brukte vi de overgangsperiodene litt mer bevisst fordi at vi så at det var da de virkelig kom i gang med så mye flott...

Bente forteller at hun ser at overgangssituasjonene utløser situasjoner hvor barna leker med barn som de ellers ikke leker sammen med, og at de er mer intense og kreative da, enn i de mer strukturerte situasjonene. På mange måter beskriver hun en ganske lik situasjon som Fredrikke beskriver når hun forteller om sin tilbakelente ”avisrolle”. Hvis vi ser på disse fortellingene kan det være interessant å spørre seg om det gis egne rom for nyskaping og nytenkning når de voksne er mer tilbakelente eller opptatt med noe annet? Kan det være sånn at en overgangssituasjon kan være en slik mellomtilstand som beskrives av Deleuze og Guattari som fluktlinjer? Sandvik (2010c) mener vi må ta i betraktning barns ”unauthorized actions” (ibid.: 8) og sier videre: ”a more expectant and discreet pedagogical practice would pull children’s perspectives to the fore, in ways that allow different and unknown pathways to be explored”(ibid.: 8).

Hva skjer hvis vi ser dette opp mot ”venterommet” som Nyhus beskriver i sin masteroppgave fra en småbarnsavdeling? Her beskriver Nyhus (2010) barn som blir plassert under et ”papirtog” i påvente av at de skal ut, og hva som oppstår der: hun beskriver det som et venterom. ”Venterommet” er gitt makt gjennom de voksnes måte å praktisere dette på, og barna selv benytter ventingen til å skape noe sammen, en pendlende bevegelse som straks avsluttes idet de blir oppdaget av de voksne. Nyhus (2010) beskriver hvordan barna møter

vegg og gulv, og gulv og vegg møter barna tilbake, og hvordan ventingen i dette øyeblikket blir noe annet enn til det som forventes av dem, det å sitte stille. Det som virker inn her er både materielt, gjennom møtene mellom barna og gulv og vegg, og diskursivt, gjennom de voksnes holdninger til venting, og barna som vet hva som er forventet av dem, men likevel velger å gjøre noe annet. Nyhus (2010) beskriver møtet som en fluktlinje. Hva hadde skjedd om de ikke ble plassert under toget, men rett og slett fikk lov til å holde på med noe? Ville da venting bli et enda mer kreativt rom, som Nyhus så tendenser til gjennom barnas motmakt gjennom bevegelser, lyd, lek og samspill (ibid.)? Eller må barna oppfatte makten og forventningene til dem for at de skal produsere motmakt? Ifølge Hekman (2010) mente Foucault at kunnskap og makt er nært forbundet når vi praktiserer makt. Makt er alltid allerede materiell (min oversettelse) (ibid.: s.57), og i makt ligger også alltid muligheten for å produsere motmakt. Bente beskriver i sitatet overfor at personalet somler med vilje, og bruker overgangssituasjonene aktivt fordi de ser at det skjer så mye flott der. Både Bentes og Fredrikkes fortellinger beskriver behovet for rom som har fravær av forventninger gjennom personalets tilbaketrukkne holdninger, og som dermed byr på kreative situasjoner.

Bente sier videre: ”Det synes jeg blir veldig tydelig i barnehagehverdagen, hvordan barn opptrer i forhold til de forventningene som vi har. De svarer veldig ofte ut fra de forventningene de tror vi voksne har.” Lenz Taguchi (2010a) mener vi har et ansvar for at barn må overbevises om at de får lov til å tenke akkurat som de vil, og ikke på sanne, riktige eller korrekte måter. Bente ser ut til å ha forståelse av at det er fordi de voksne har oppmerksomheten andre steder, men kan det like gjerne være det pedagogiske rommet, overgangssituasjonen, som skaper fluktlinjen for barna. Häikiö (2007) legger stor vekt på den interaksjonen som skjer mellom barn og voksne, og beskriver den voksnes rolle i prosessen rundt barns konstruering som medkonstruktører, utfordrere, spørrende, støttende med mer. Hun legger særlig vekt på dialogen og sier den bør være preget av lydhørhet og respekt (ibid.). Til tross for at Häikiö legger vekt på en totalt tilstedeværende voksen opplevde hun også de mest interessante situasjonene når hun selv trakk seg litt tilbake (ibid.). Häikiö (ibid.) peker også i sin forskning på at når hun så usikre barn i en ateliersituasjon, altså i møte med materialene, var det ofte fordi barna var usikre på hva som forventes av dem (ibid.) – noe som vektlegger dette perspektivet om produksjon av forventninger som fokusgruppemedlemmene også er inne på.

Curtis og Carter (2003) beskriver pedagogens arbeid som en improvisasjonsartist: noen ganger trengs du midt i det som skjer, og andre ganger skal man være tilbaketrukket. De beskriver rollen som en konstant seende, en som avventer invitasjoner, tilbyr nye muligheter, og en som med hele sin tilstedeværelse holder barnas ideer levende gjennom oppmerksomhet og nysgjerrighet (ibid.). Jeg finner slektskap med Mihaly Csikszentmihalyis formulering av flytsonen her, det at glede (flyt) vokser frem av balansen mellom utfordring og mestring. Häikiö (2007) bruker flytsonen for å beskrive barnas behov for å kjenne glede ved det de gjør, noe hun ser kommer til uttrykk i Reggio Emalias arbeidsmåter, som kjennetegnes ved at det er barnas interesser, ideer og utvikling som står i sentrum for meningsskaping.

Ella: Hva hadde skjedd hvis dette var et materiale som lå på avdelingen hele tiden? Hadde man da tenkt at man skulle lage, at det skulle bli et produkt? Jeg tror, det ligger nok visse forventninger her. Det gjør det jo. Fra de voksne.

I analysen, som i sitatet ovenfor, trekker jeg utdrag fra ulike samtaler med et for så vidt tilbakevendende tema om at det skapes forventninger av de voksne, og noen ganger også av barna, om at det barna lager skal bli noe. Her vil jeg trekke inn MacRae (2008) og hennes koblinger mellom ”fluktlinjer” og ”heterotopias”. Hun har i sin forskning sett at det i all form for konstruksjon med materialer ligger en slags forventning om det skal bli noe, og har også identifisert denne forventningen hos seg selv. Likevel har hun sett at hvis barn får lov til å arbeide med gjenbruksmaterialer over tid, og ikke blir presentert for voksnes forventninger, ikke nødvendigvis lager noe spesielt (ibid.). De bare lager, bygger eller konstruerer. Sånn sett oppfyller dette Foucaults kriterier for ”heterotopias”. Det som konstrueres lar seg ikke tolke eller navngi, det bare blir til, er og forsvinner igjen i all sin forgjengelighet. Når barn konstruerer eller leker med gjenbruksmaterialene arrangeres de ulike materialene i forhold til hverandre (ibid.). Hvert materiale vil med sin farge, størrelse, form og tekstur på forskjellige måter tvinge frem ulike rytmer eller motiv som fører til at konstruksjonen stadig endres (ibid.). I dette ligger det muligheter for ”fluktlinjer”, en ny relasjon eller forbindelse, i det at det skapes noe nytt (ibid.). Koblingen mellom ”fluktlinjene” og ”heterotopias” finner jeg spesielt interessant fordi det i dette åpner opp for en annen måte å tenke på, en frigjøring fra vanetenkning, og det å utfordre og utforske menneskets behov for å tolke, forklare og summere innenfor det kreative rommet. Som MacRae (ibid.) beskriver nedenfor har hun som pedagog for barnehagebarn sett verdien av og også oppmuntret til lek med en hensikt.

“By setting ‘purpose’ alongside ‘play’, early years discourse attempts to re-conceptualise the child (disempowered by a modernist developmental approach) as an active, intentional meaning-maker. There is a danger of over-stating intention, purpose and meaning. This lies in

the way these words are saturated in a rationalising and essentialist construction of knowledge where it becomes the task of the teacher to grasp the purpose of the child. The overlaying of 'purpose' results in the imposition of a coherent and unifying thread that gives the work meaning" (ibid.: 183/184).

Det er særlig i analysen av arbeid med barns konstruksjoner eller modeller laget av gjenbruksmaterialer at MacRae finner mening i teoriene ovenfor, koblingen mellom "heterotopias" og "fluktlinjer". Hun kaller det "junk models". Direkte oversatt er dette søppelmodeller, men slik materialet beskrives i artikkelen tolker jeg det til å være ulike konstruksjoner eller modeller, laget med en overvekt av materialer som foresatte legger til side ved kjøkkenbenken og tar med til førskolen, altså gjenbruksmaterialer. MacRae (ibid.) sier at hennes feltarbeid viste at barn laget "junk models" som de ga uttrykk for at skulle representere noe eller noen, men så flere modeller av gjenbruksmaterialer som ikke gjorde det. Hun refererer til Atkinson, som beskriver dette som "arbeid som ikke passer inn i tradisjonelle koder for praksis og gjenkjennelse" (min oversettelse) (MacRae 2008: 185). MacRae (2008) ble spesielt interessert i de modellene som ikke så ut til å representere noe eller noen, fordi hun mener å ha oversatt mange ulike uttrykk som begynte med den samme intensjonen. Disse ulike arbeidene til barna består gjerne av ulike materialer som vanligvis ikke ville bli assosiert med hverandre, som ikke er kompatible, og motsetter seg å bli tolket (ibid.). Dermed oppfyller de Foucaults tanke om et annerledes rom (a space that is different) og fungerer i samsvar med konseptet heterotopia (ibid.). MacRae (2008) påpeker også at førskolen hun forsket på var velorganisert og strukturert med merkelapper som fortalte hva de ulike rommene skulle brukes til eller hva de ulike hyllene skulle inneholde, men når det kom til gjenbruksmaterialet, var det ingen merkelapper. Hun antyder at det er fordi materialet ikke lar seg navngi og skriver:

"It is noticeable that in the junk-modelling area, only the tools are labelled; the containers of junk are ever changing, unpredictable and multiple and thus resist naming. Just as the boxes that contain the junk materials resist labelling, so do the junk models themselves" (MacRae 2008: 188).

MacRae (ibid.) peker på at gjenbruksmodellene ikke får navn for å representere noe eller noen, men bærer ofte navnet på dem som har laget dem, da materialet selv motsetter seg å bli navngitt. Denne ideen om at alt som lages skal være noe, er inngrodd og utfordres også av fokusgruppa. Kanskje må man søke bortenfor tendensen at det som lages må være noe, søke bortenfor det å forstå som i gjenkjennelse, likhet og navngiving? For Deleuze (Sandvik

2010b) kan streben etter forståelse snarere lukke prosessene enn å åpne dem: møtets etikk går nettopp bortenfor forståelse. Vi kan se dette i flere av diskusjonene ovenfor når det gjelder personalets forventninger, det ligger i spørsmålene de stiller, og kanskje også sterkt i holdninger og kultur. Immanensfilosofien til Deleuze dreier seg om å ta inn det komplekse i stedet for å forsøke å forenkle, å se hvordan materialitetens agentskap påvirker og påvirkes, og se verdien i det å være ulike (Sandvik 2010b). Møtet mellom gjenbruksmaterialer og barn er altså både materielt og diskursivt, gjenbruksmaterialene tar agentskap, og hvordan barn arbeider og konstruerer med materialet vil være avhengig av at personalet tar et oppgjør med sine egne holdninger og forventninger til selve situasjonen. Det må sterk motmakt til for å kunne arbeide mot dette, både fra barna og personalet, og i dette tilfellet kommer motmakten også fra materialet selv.

I 5. fokusgruppe (s. 55) diskuterte vi om gjenbruksmaterialer med sine ulike former og størrelser i seg selv inviterer å bli brukt på ulike måter. Christine trekker frem at gjenbruksmaterialer som har samme form og er like i høyde innbyr til at barna bruker det til å konstruere og bygge i høyden. I tillegg diskuterer de det at det ser ut som barna forsøker å balansere bygget med å legge isbokslokk mellom papprørene. Häikiö (2006) beskriver gjenbruksmaterialene ("skrot") som et materiale som byr på motstand og utfordring. Når barn arbeider med dette materialet er det å skape og konstruere nært forbundet. Det å konstruere er ifølge Mie Mylesand (2008) både et språk og et verktøy, som gir barn mulighet til utforske ulike aspekter ved verden, skape sin egen identitet, og til å bygge forståelse for ulike fenomen i samfunnet. Gjennom å konstruere får barn blant annet skape, arbeide med estetikk, geometri, matematikk og språk (ibid.). Mylesand (ibid.) trekker likevel frem at samfunnets behov for å kategorisere denne leken er problematisk, og slik jeg forstår henne er hun her på linje med MacRae (2008) og hennes refleksjoner rundt "junk models". Hvis det å konstruere blir for mye analysert til å handle om å utvikle en spesiell ferdighet eller evne, mister vi verdien av å være i det umiddelbare, eller i det forgjengelige, som jeg beskriver overfor, altså det å være i en kreativ sammenheng hvor lek, læring og fantasi er vevd sammen. Selv om Mylesand (2008) ikke spesifikt snakker om gjenbruksmaterialer er det lett å dra paralleller til konstruksjon med gjenbruksmaterialer som er beskrevet i dokumentasjonene fokusgruppa har som utgangspunkt for sine samtaler.

Å legge til rette for bygg og konstruksjon med gjenbruksmaterialer handler om likeverd, kanskje spesielt når det gjelder kjønn og alder. Barn blir til kjønn i alle sammenhenger de

opptrer i, og det er en fare for at det også i barnehagen skapes ulike forutsetninger for gutter og jenter hvis vi ikke setter det på agendaen og tilrettelegger slik at begge kjønn blir tiltrukket av å konstruere. Mylesand (2008) understreker at bygg og konstruksjon skal være en demokratisk møteplass hvor barn skal møte andre barn, materiell og voksne. Når det gjelder alder kan alle barn konstruere med gjenbruksmaterialer slik dokumentasjonene viser, da hele aldersspekteret fra barnehagen er representert. Gjenbruksmaterialer diskriminerer ingen, som jeg også kommer tilbake til under barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialer (s. 78).

I dette underkapittelet har jeg fokusert på personalet og produksjon av forventninger, og materialets agentskap. Som diskusjonene i fokusgruppa trekker frem, skjer det mye spennende i overgangssituasjonene (i ”venterommet”), og når barn lager noe uten at det nødvendigvis skal bli til noe. Voksne møter barn med forventninger om at noe skal skje, eller noe skal bli noe, og det kan også skape situasjoner der barn blir usikre og lite kreative. Det at personalet lener seg tilbake og ”ser hva som skjer” kan være med på å skape et rom for kreativitet og et annerledes rom, som MacRae (2008) beskriver. Gjenbruksmaterialer lar seg i mindre grad definere, og har kastet av seg sitt tidligere liv og funksjon: det motsetter seg navngiving og innfrir dermed Foucaults tanker om heterotopia. Dette gir både barn og personalet en mulighet til å forske og konstruere sammen, som likeverdige i det kreative rommet.

5.1.5 Diskursen om kvalitet eller meningsskaping (7)

”Det ikke er lett å definere mål og mening med de pappørå”. Jeg lar Gyris påstand sette agenda for dette underkapittelet, da jeg opplever at Gyri med dette forsøker å utfordre de andre fokusgruppedeltakerne i forhold til en debatt om kvalitet (mål for aktiviteten) og meningsskaping. Hun får, som jeg beskriver i analysekapittelet, (s. 55), blant annet et lengre resonnement fra Fredrikke som jeg tolker til at barn ikke passer inn i noe A4-ramme, og at barn blir til på så mange måter. Gyri og Fredrikke diskuterer ut fra to ulike kulturer, skole og barnehage, som her kan se ut som å tegne opp et skarpt skille. Når Gyri sier at det ikke er lett å definere mål og mening rundt arbeid med gjenbruksmaterialer, kan dette tolkes inn i en kvalitetsdiskurs hvor det er vanskelig å måle, veie eller kartlegge aktiviteten som barna er en del av når de holder på med gjenbruksmaterialer.

Fredrikke er mer opptatt av møtets etikk og nettopp det å ikke etterstrebe enighet, som hører hjemme i diskursen om meningsskaping (Dahlberg m.fl. 2002). Fredrikke tar opp om alt må

bli noe eller kalles noe, og er mer opptatt av prosessen enn målet med aktiviteten. Hun beskriver her, med hennes egne ord, det jeg tidligere var inne på som en kobling mellom Foucaults "heterotopias" og Deleuzes "fluktlinjer". Barn som er i en kreativ prosess, som lager noe som ikke nødvendigvis kan navngis eller tolkes til å være noe eller ha et mål, men bare er. Og det oppstår i et ikke planlagt rom, med en voksen som våger å lene seg tilbake, fri seg fra vanetenkning, og som ikke har forventninger knyttet til situasjonen. Hvis jeg ikke hadde kjent Gyri litt fra før kunne jeg plassert henne i et menneskesyn som i større grad beveget seg i det modernistiske paradigmet, mens Fredrikke da ville representert det postmodernistiske. Det ville satt barnehage- og skolekultur opp som dikotomier, representert ved de to. Dette tror jeg imidlertid ville vært å trekke denne diskusjonen litt for langt, men det kan imidlertid gi grunn til ettertanke.

Gyri: Jeg ser at i barnehagen, de erfaringene jeg har med egne barn i barnehagen er at ting skjer veldig mye på liksom og på barnas premisser i forhold til hvis de blir tatt ut av barnehagen og må på en måte hjelpe til å gjøre ting. Jeg tenker på andre kulturer, der barn ikke går i barnehage. Det er en veldig selvforkuserende, selvdyrkende, selv ... på godt og vondt. Jeg vet jeg hiver inn en fakkell nå ... (ler). Barn ... hvis vi ser på barnearbeid. Når er det barnearbeid, og når hjelper man til? Og barns behov oppi dette her. Har barn behov for å være nyttige og hjelpe til og gjøre ting på ordentlig eller holder det å bare gjøre ting på liksom? Hvis det er sånn at barn har behov for å gjøre ting på ordentlig og det er noe grunnleggende, vil jeg påstå, så kan dere synse hva dere vil om det, hvordan blir det ivaretatt da i møte med de udefinerbare materialene der barna skal være kreative ut ifra sine egne følelser og behov?

Curtis og Carter (2003) fokuserer på det de kaller meningsfulle jobber og sier at barn trenger å få kjenne at de kan bidra og delta: "Children love to be involved with real work" (ibid.: 85). Med meningsfulle jobber viser Curtis og Carter til oppgaver som må gjøres i det daglige, det å organisere, rydde, ta vare på, reparere og så videre, og oppfordrer til disse aktivitetene i stedet for trivielle oppgaver som er funnet opp av pedagogen for at barna skal få fremmet selvfølelsen (ibid.). De oppfordrer til at barn gis tilgang til ordentlig verktøy, vaskeutstyr, støvsuger og så videre, så de aktivt kan ta del i det daglige vedlikeholdet av avdelingen og barnehagen for øvrig, og kjenne at de er viktige (ibid.). Her ser jeg paralleller til det Gyri sier hvor hun legger opp til å gjøre ting på ordentlig, og ikke på liksom. Jeg synes dette er et viktig

argument og støtter for så vidt Curtis og Carter, og Gyri, i at det kan være viktig å ha meningsfulle aktiviteter å holde på med. Jeg ser dette som et tillegg til andre aktiviteter barn, så vel som alle mennesker, kan være med på. Men hva som er meningsfullt, kan problematiseres. Meningsfullt ut fra et voksent perspektiv eller fra et barns? Ut fra barn av en fremtid eller barn av et nå? Skal vi ta dette med at barn skal sees som likeverdige i samfunnet, bør de kanskje også gis mulighet til å bidra og ta ansvar. Noe jeg tenker barn også gjør gjennom å kildesortere, hente gjenbruksmaterialer og sortere dem for at de skal kunne brukes i kreative sammenhenger.

I dette underkapittelet har jeg kort gått inn på en diskusjon som oppsto mellom flere av deltakerne i fokusgruppa: diskursen om kvalitet eller meningsskaping. Jeg har valgt å ta stemmene til Fredrikke og Gyri inn i drøftningen fordi de på en måte sto for to ulike syn. På tross av dette er de begge opptatt av meningsskaping, bare sett ut fra to ulike kulturer, og med forskjellige tanker om hva meningsskaping kan være.

5.2 Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer? (5)

Da jeg gikk i gang med fokusgruppemøtene hadde jeg en slags forståelse av at gjenbruksmaterialer er et veldig likeverdig materiale. Jeg har vel sett vært med på å gjøre det til en diskurs gjennom ulike refleksjoner på tvers av barnehager, i nettverket og som foredragsholder. Jeg synes da det ble spesielt interessant når diskusjonen om man kan definere noen materialer som feminine og andre som maskuline dukket opp, og det skremte meg egentlig at vi som i utgangspunktet skulle ha et relativt høyt bevissthetsnivå om likestilling og likeverd, kategoriserte materialene. Jeg har av den grunn, og med utgangspunkt i feministisk poststrukturalisme, med fokus på perspektivene makt og kjønn, viet dette perspektivet oppmerksomhet.

I et likeverdiperspektiv, og også i forhold til kjønnsroller, er debatten spennende og kanskje spesielt for oss som jobber med gjenbruksmaterialer i og med at vi på en måte har definert det som kjønnsnøytralt materiale. Det tror jeg det kan være også, men det er viktig å sørge for et mangfold av materialer både i størrelse, form, kompleksitet og så videre. Det aller mest spennende her er jo hvem det er som definerer. For av diskusjonene i gruppa kommer det flere ganger frem at det ikke er barna som definerer gjenbruksmaterialet som feminint eller maskulint, men enkelte i fokusgruppa (s. 49-50). Som jeg skrev inn i analysen, defineres materialene ut fra ordene de bruker. Dersom kjønn trekkes inn som kritisk tema, kan vi se at

ordene store, kabler, metall, planker og dekk er ord som blir assosiert som maskuline materialer, mens små, perler, duppete, puttinutt, lagaktivitet, glitter og stas og dameestetisk er ord som blir assosiert med feminine materialer. Det er størrelser, funksjon og grad av estetikk som ser ut til å bestemme om det defineres som maskulint eller feminint. Mylesand (2008) trekker frem at en del av gjenbruksmaterialet kan betraktes som dekorasjonsmateriell. Materialene i flere av de institusjonene som fokusgruppa representerer er mer mangfoldig enn dette, da det varierer i kompleksitet og størrelse, men likevel dukker denne diskusjonen opp også i våre møter i forhold til feminine og maskuline materialer. Bente: ” ... At de der veldig søte små feminine duppete bitene som vi legger opp til, at de skal på en måte festes, at de skal skape noe ... litt sånn som perling.”. Flere i fokusgruppa pekte også på det samme som Bente, og trakk frem de mindre gjenbruksmaterialene som noe de mente appellerer spesielt til jenter.

Rossholt (2007) tar i sin artikkel ”Kropp og bevegelse – hva har det med kjønn å gjøre” opp et perspektiv i forhold til feminine og maskuline aktiviteter, her sykling inne i barnehagen som jeg kan bruke som sammenligningsgrunnlag. Hun forteller om lysten til å sykle, som i utgangspunktet ikke er en maskulin aktivitet, men som i denne sammenhengen kan materialisere seg som en aktivitet som først og fremst gutter dyrker i kraft av sitt kjønn (ibid.). På denne måten kobles kroppens biologiske kjønn til kroppslig læring og kan dermed stå i fare for å bli diskursivt innskrevet som norm (ibid.). Faren ved dette vil da være at både personalet og guttene vil kunne oppfatte dette å sykle inne som en gutteaktivitet og se handlingen som maskulin, altså at gutter sykler inne, mens jenter ikke sykler inne (ibid.). Ideen om at sykling innendørs er en maskulin aktivitet kan dermed bli en sannhet og viten om kjønn (ibid.).

I teksten fra refleksjonene overfor er det flere diskurser om kjønn. Den første dreier seg slik jeg ser det om ord som ”feminine duppete greier”, ”perler” og ”puttinutt”, som gjør barnas møte med materiale til et møte som kan forstås som kjønnet. Slik enkelte av fokusgruppedeltakerne argumenterer, kan det se ut som det råder en forståelse (eller en diskurs) om at små materialer er ”jenteting” og større materialer er ”gutteting”. Her er det lett å se paralleller til Rossholts refleksjoner om sykling innendørs som maskulin aktivitet. Materialene gjøres ut fra størrelser til kjønnete aktiviteter, idet små materialer blir feminine og store materialer maskuline til tross for at både gutter og jenter virker som de har stor glede av å arbeide med både små og store gjenbruksmaterialer. Dina: ”... Men jeg vet fortsatt ikke om jeg er enig med Bente i at det her er ’puttinutt’ og jeg synes at dokumentasjonene fra rommet

viste at guttene klarte veldig godt å drive kreative prosesser.” Dina forsøker å gi motstand til denne diskursen. Dette ikke er et perspektiv som hun har sett i dokumentasjonene fra egen virksomhet over barns møter med gjenbruksmaterialene. Likevel virker det som det har ”festet” seg en slags sannhet i diskusjonene mellom deltakerne i fokusgruppa om at for eksempel gjenbruksmaterialenes størrelse gjør dem mer eller mindre feminine eller maskuline.

Faren ved dette er jo at det kan feste seg som et sannhetsregime som påvirker hele organisasjonen, både barn, foresatte og personale, og bli til sannheter om kjønn i barnehagen (Rossholt 2007). Dette sannhetsregimet vil kunne fungere som en ”skjult læreplan” som kan påvirke eller kontrollere barns kroppslige praksiser, og føre til at de utvikler kroppslige repertoar som representasjoner av feminine og maskuline subjekter (ibid.). Av den grunn må man rekonseptualisere det tatt-for-gitte, denne diskursen, det som her kan oppfattes som sannheter om kjønn i forhold til maskuline og feminine materialer (ibid.). I denne diskursen ligger det makt, og det kan være med på å fastholde et kulturelt og konvensjonelt dualistisk syn på kjønn og skape definisjonsmakt over hva en gutt eller jente kan gjøre, hva de er eller hva de kan bli (ibid.). Her kan jeg vise til den andre diskursen om kjønn som gruppedeltakerne tar opp, nemlig diskursen om at lagaktivitet eller stillesittende aktivitet er mer feminint. Her kan jeg igjen trekke frem Rossholt, som sier at ”de diskursive prosessene manifesterer seg som selvregulerende prosesser” (2007: 47), i den forstand at barn da vil bevege seg i kraft av kjønn, noe som kan føre til at gutter beveger seg med store bevegelser, og jenter har lyst til å sitte rundt et bord eller gjøre aktiviteter som ikke bråker (ibid.).

Den pedagogiske konsekvensen av dette blir at det blir viktig å presentere materialer i alle størrelser og komplekse former. I tillegg må man jobbe med holdningene i personalet i forhold til det feminine og maskuline, slik at gutter og jenter gis like muligheter til å eksperimentere med gjenbruksmaterialer uten at det ligger en forventning eller holdning der om at materialet vil appellere til, eller invitere til det ene eller annet kjønn. Christine sier at barna på den småbarnsavdelingen hun jobber bruker store gjenbruksmaterialer som dekk, kanner, bøtter, kjetting og opplever at barna leker med materialene helt uanfektet av kjønn. Her ser ikke materialenes størrelser ut til å gjøre en forskjell når det gjelder barnas kjønn eller kreativitet, men antagelig i forhold til hvordan de bruker kroppen som vi kan se under kapitlet om ”Barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialene” (6).

Diskusjonene reflekterer holdninger og tanker som kan være viktige i samfunnsdebatten, i

forhold til de planer og rammeverk barnehagene er styrt av. Det er klart at hvis holdningene til gjenbruksmaterialene hindrer arbeidet med å gi barn med like muligheter, som er et politisk mål i Norge, må man må gå inn og forsøke å gjøre noe med disse holdningene. Det interessante her er at de skapes av de voksne, det er de voksnes diskurser om materialene, ikke barnas, og ligger det i kroppen til de voksne, vil det påvirke barnas møte med materialene og være med på å disiplinere kroppene og bevegelsene. Rossholt (2010) beskriver det som bevegelser mellom materialitet og kropp: disse produseres hele tiden i relasjoner mellom barn og personalet i barnehagen, og dette understreker viktigheten å skape bevissthet rundt det.

Mylesand (2008) påpeker at byggehjørnet skal være et sted for alle barn, og at det er personalets ansvar å skape gode forutsetninger slik at alle barn lærer å bygge, uavhengig av kjønn. Mylesand har fått mange tilbakemeldinger fra andre pedagoger om at det er guttene som dominerer i denne aktiviteten. Dette er noe jeg kjenner igjen som en erfaring fra min egen virksomhet og som vi kan se ut av materialet fra rapporten "Alle teller mer" (Østrem m.fl. 2009), som jeg tidligere viste til. Mylesand (2008) trekker frem ordene teknikk, bygg og konstruksjon som kjønnete ord. Hun mener å ha identifisert begrepet teknikk som noe som kategoriserer guttenes bygging, mens bygg og konstruksjon beskriver jentenes møte med disse materialene. Barn gjøres til kjønn gjennom klær og leker, sier hun videre, og minner om barnehagens samfunnsmandat, som gjennom den svenske Læreplanen av 1998 beskriver at barnehagen skal motarbeide tradisjonelle kjønnsmonstre (ibid.). Her er Sverige helt på linje med Norge og vår Rammeplan, som beskriver at det "skal skapes betingelser for kroppslig lek og aktivitet der det også brytes med tradisjonelle kjønnsrollemønstre slik at jenter og gutter på en likeverdig måte kan delta i alle aktivitetsformer" (Kunnskapsdepartementet 2006: 35) Likevel viser rapporten fra Likestillingssenteret (Hoel m.fl. 2010) at det står relativt dårlig til i Norske barnehager, bare 40 prosent av årsplanene nevner begrepet likestilling, og bare 26 prosent beskriver likestilling noe mer. Også rapporten "Alle teller mer" (Østrem m.fl. 2009) viser til lav bevissthet om likestillingsarbeid i barnehagen: her er det bare 15 prosent som forteller at de har arbeidet ganske mye med dette området.

Arbeid med gjenbruksmaterialer kan stimulere til likeverd, og her kanskje spesielt når det gjelder likestilling og kjønn. Men som vi ser ovenfor vil det kreve en stadig refleksjon og bevisstgjøring i forhold til hva vi ser som spesielt kjønnete materialer, og også om vi har noen bestemte forståelser om hva som er feminine materialer eller maskuline materialer. Våre

diskurser vil kunne manifestere seg i våre kroppar, og vidare over i barna, slik at de blir underlagt bestemte oppfatningar om kjønn, kjønnete materialer eller spesielt kjønnete aktiviteter.

5.3 Barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialene (6)

I dette underkapittelet vil jeg ha fokus på kroppens møte med gjenbruksmaterialene, eller kroppen som materielt subjekt (Rossholt 2010a). Det er først og fremst dokumentasjonene fra 4. og 5. fokusgruppemøte som danner bakgrunn for drøftingen, men jeg kunne godt ha brukt alle. I alle dokumentasjonene er det kroppslige møter med gjenbruksmaterialene. Jeg skal i noe grad se dette opp mot perspektivet om de yngste i barnehagen, da barna i dokumentasjonene er mellom 2 og 3 år, og sånn sett er de som i større grad bruker kropp og bevegelse i møte med gjenbruksmaterialene. Likevel vil jeg understreke at arbeid med gjenbruksmaterialer ikke trenger å gjøre alder til et tema, da materialet i seg selv inviterer alle barn inn, og ikke ser ut til å diskriminere. Man kan i større grad kanskje snakke om barnas erfaringer enn barns alder når det gjelder konstruksjon med gjenbruksmaterialer og materialer generelt. Mylesand (2008) beskriver at erfaringsrammene til barnet bør være gjenstand for oppmerksomhet, heller enn barnets alder. Sentralt i dette er selvsagt også de voksnes holdninger til hva de yngste i barnehagen kan. Hvis personalet har en oppfatning, som jeg har møtt mange ganger, om at de yngste i barnehagen ikke kan bygge mer enn så og så høyt, eller at de ikke kan samarbeide, eller at de bare raser ned, så vil det bidra til å påvirke hva barn får gjøre.

Konstitueringen av subjektet skjer gjennom tilbakemeldinger fra miljøet rundt, i handling, holdning eller ord. Rossholt (2010a) beskriver dette som at meninger uttrykkes og oppstår gjennom språk, og at vi iverksetter gjennom handling. Språk og handling er derfor i samme dimensjon. Det vi regner som gyldig og legitim viten om barn, handler om hva som sies og hvordan det kommer til uttrykk gjennom praksis (ibid.), altså i forhold til hva personalet sier om hva barn kan eller ikke kan i forhold til alder. Språket vil sånn sett kategorisere barn i for eksempel alder eller kjønn, og dermed vil det også definere barnets muligheter. Språket kan få stor makt i forhold til hva barna, og kanskje spesielt de yngste, kan få prøve seg på og vil derfor konstruere en forståelse av hva barn kan og ikke kan. De diskursive representasjonene til alder vil selvsagt variere fra barnehage til barnehage (ibid.). Gutter og jenters subjektposisjonering kan sånn sett undersøkes i både konkret og materiell forstand ved å se på hvordan både kroppar og tanker konstituerer subjektet (ibid.), gjennom personalets holdninger

eller hva som tilbys av materialer helt konkret. I Barads (2008) tenkning kan subjektivitet forstås som en effekt av materielt-diskursive intra-aktiviteter. Miljøet der barna oppholder seg, materialene, følelsene og kroppene får betydning sammen med diskurser og språk der subjektivitet konstitueres.

Alma: Det her med å ta i bruk materialene og hva de gjør med materialene. Og så har jeg på en måte skrevet kroppen i forhold til alle tre fotografiene. De møter materialene med kroppen, tar i bruk materialene med kroppen og de gjør noe med kroppen.

Alma beskriver det kroppslige møtet mellom de to guttene og de store gjenbruksmaterialene. Hun synes det er noe veldig vakkert i den jevne relasjonen mellom guttene, i samarbeidet dem imellom, og det er noe veldig likeverdige i måten de konstruerer på. Fotografiene illustrerer møte mellom store gjenbruksmaterialer og barn, og hvordan de gjensidig virker på hverandre. Materialene er store, plankene er langt lengre enn guttene og tønnene er nesten like høye som dem. De må jobbe sammen for å få til å konstruere noe. Tønnen som den ene gutten forsøker å balansere med, er det ene øyeblikket det som stabiliserer konstruksjonen, og i det neste årsaken til at gutten må følge med i en rullende bevegelse halve tønningen rundt til han ender på bakken. Det kan virke som tønnens form, størrelse og bevegelighet tar agenskap og forårsaker at konstruksjonen faller sammen.

I situasjonen som er beskrevet ovenfor vil kroppens bevegelser kontekstualiseres gjennom uterommets materialiteter og materialene som barna møter. Plassen de konstruerer på vil virke materielt inn i situasjonen: er det jord, er det gress, eller er det asfalt? Konstruksjonens stabilitet vil virke ulikt mot underlaget, og vil igjen påvirke kroppenes møte med de store materialene. Også hvor stor plass de har, spiller inn: kan tønnene rulle eller stoppes de av et eller annet, en husvegg, en dump eller et utemøbel? Også temperatur og vær kan påvirke barnas kroppslige møte med materialene: temperaturen kan blant annet styre hvor lenge de orker å holde på. Barna er kledd i store dresser, og har lue og votter. Virker dressene eller vottene hemmende i møte med tønningen, eller er det møtet mellom den glatte dressen, vottene og tønningen som skaper den rullende, nesten symbiotiske bevegelsen som til slutt fører til at den ene gutten ender i bakken?

Fredrikke: Jeg vil liksom ha to bilder til jeg. Jeg synes det ser ut som han er på vei til å gå av planken. Og at der er det en som holder litt for at han skal komme seg ned og så plutselig så

går alt over styr, da, og så faller de begge to. Hva er det i blikka i det siste bildet, er det "oi"? Kanskje de hadde havna der igjen, liksom, med å balansere videre og prøve ut de store solide materialene, de ser ut som de liksom er på vektstangprinsippet. Det er et veldig sånn samarbeid i det.

Fredrikkes refleksjon dreier seg om barns utprøving av egne teorier, her gjennom at de to guttene ser ut til å ville forsøke ut et vektstangprinsipp i møte med plankene og de sylinderformede tønnene. Fokusgruppa sier om forsøket med vektstangprinsippet at barna antagelig har vært med på lignende situasjoner i andre sammenhenger og gjenskaper erfaringen med nye materialer. Fokusgruppa diskuterte om det kan være at barna forsøkte å lage en dumphuske? I Häikiös doktorgradsarbeid (2007) trekker hun inn Vygotskij og hans teori om at erfaringer legger seg som spor i hjernen. Barna skaper seg nye teorier og undersøker og eksperimenterer på bakgrunn av de er grunnleggende nysgjerrige, og gjennom dette får de nye erfaringer. Häikiö (2007) refererer til Veia Vecchi, pedagogista i Reggio Emilia, som forteller at man gjennom å møte mye ulike materialer og andre materialer enn de tradisjonelle, skaper et større repertoar av erfaringer. Vecchi (Häikiö 2007) forteller at barn må få grunnleggende kunnskaper om materialet for å forstå materialets egenskaper, og kaller det materialets alfabet. Det er gjennom å utforske materialets muligheter at barn skaffer seg erfaringer med materialet, slik som guttene i aller høyeste grad gjør slik vi tolker dokumentasjonen.

Hvis vi ser på forholdet mellom ontologi og epistemologi, eller ser på begrepet som Barad har laget, nemlig ontoepistemologi, så vil konsekvensen av den forståelsen bli at man ikke ser kroppen løsrevet fra det materialet kroppen møter (2008) og heller ikke de diskurser som hver enkelt barnehage styres av. Rossholt (2010a) beskriver at ontologiske spørsmål knyttet til hva en kropp kan gjøre ikke kan sees løsrevet fra det epistemologiske utgangspunktet. Guttenes kroppslige muligheter er dermed knyttet til de diskurser som barnehagen de går i styres av, både i forhold til hva slags materialer de tilbys og hvilke muligheter de gis når det gjelder alder og kjønn.

Christine: Men de kan måle. Det kan de. De bruker hele kroppen sin. På størrelsen på materialet, og kanskje sammenligner med seg selv og sin størrelse.

Sitatet ovenfor er trukket ut av en lengre samtale (s. 53), og Christines fortelling om de yngste barnas kroppslige møte med de store gjenbruksmaterialene, her fra en småbarnsavdeling. Hun beskriver hvordan barn måler kropp mot materialene, og hvordan hun opplever at gjenbruksmaterialene inviterer til å prøve ut ulike strategier i forhold til konstruksjon som ”balanse”, ”høyde” med mer. Christine beskriver situasjoner hvor hun tenker at barn bruker sin egen kropp som måleenhet, de ser et bildekk eller en pappeske, og ser fort om de passer oppi. De fleste i fokusgruppa har sett det samme i ulike situasjoner, og det kommer eksempler på når barna bruker sin egen høyde, sine egne hender eller føtter, eller fra fingertupp til fingertupp for å måle seg i forhold til noe annet eller noen andre. Barnas møter med gjenbruksmaterialene blir til kroppslige uttrykk, hvor kroppen som en del av det materielle blir brukt som måleenhet.

I 5. fokusgruppemøte (s. 55) kom også dette med de yngste barna, kropp og materialitet inn. Dokumentasjonen viste barn i 2- og 3-års alderen som bygger i høyden med papproller og lokk. Samtalene dreier seg mye om materialene, og om det er materialene i seg selv som har de egenskapene at de får barna på de ulike fotografiene til å bygge i høyden. Flere av fokusgruppas deltakere påpeker også at det kan se ut som barna forsøker å stabilisere konstruksjonen med for eksempel pappfundamentet eller ved å legge loddene mellom papprollene. Dette med konstruksjon og forsøke å stabilisere diskuterer jeg også under ”Produksjon av forventninger...” (s. 71). Mylesand (2008) beskriver at hun har sett 1-åring som samarbeider og bygger tårn som er høyere enn dem selv, og at de også bruker ulike materialer for å gjøre bygget stabilt. Avgjørende for denne aktiviteten mener hun er hva som finnes av byggematerialer, tilgjengelighet og at det finnes en voksen tilstede som støtter og utfordrer, som innbyr til å være delaktig i møtet mellom barna og materialene (ibid.). Barna fra dokumentasjonen som konstruerer i høyden gis muligheter, de blir ikke hindret av diskurser om at de er for små, ikke kan samarbeide eller bare vil rase ned.

I barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialer er det ennå mye ukjent terreng som jeg har lyst til å undersøke videre, som fenomener rundt barns bruk av egen kropp som måleenhet eller barns kroppslige posisjonering i forhold til gjenbruksmaterialene. I de to dokumentasjonene som ligger til grunn for drøftingen har barna fått muligheter til å bruke kropp i forhold til gjenbruksmaterialer sammen med andre barn. Aktiviteten og læringen i begge situasjonene blir av deltakerne i fokusgruppa beskrevet som likeverdige: barna samarbeider om å konstruere og virker dypt konsentrert. Det er også et likeverdsaspekt i det at

de tilbys materialer uavhengig av alder og kjønn. Alle konstruksjonene bærer preg av svært kreativ utforskning i form av utprøving av vektstangprinsippet eller i form av stabilisering av bygget. Sånn sett kan det se ut som barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialer også fremmer likeverd og kreativitet.

6. Sluttdiskusjon

I dette siste kapittelet skal jeg kort trekke frem noen av de perspektivene, diskursene og dikotomiene som jeg har analysert meg frem til, og noen av de teoriene som har bidratt til å belyse de ulike perspektivene. Jeg vil også ta en kort metadiskusjon om dokumentasjon som metode. Så vil jeg se på noen av de pedagogiske konsekvensene for det jeg har drøftet. Jeg vil også komme kort inn på hva jeg kunne tenke meg at det blir forsket videre på. Til slutt vil jeg komme med en liten filosofisk betraktning av prosjektet mitt.

6.1 Barns møte med gjenbruksmaterialer – fremmer det likeverd og kreativitet?

Jeg har gjennom analyseverktøyene diskursanalyse og dekonstruksjon funnet frem til ulike perspektiver, innenfor tre hovedområder: *Gjenbruksmaterialer som kreativitets- og likeverdsfremmende, Feminine og maskuline materialer – forståelser av kjønnete materialer, og Barns kroppslige møter med gjenbruksmaterialer.*

Debatten om forståelser av kjønnete materialer var kanskje den mest overraskende, både for fokusgruppa og meg. Det at det har satt seg en forståelse av hva som er feminine materialer og maskuline materialer i et miljø som arbeider så mye med gjenbruksmaterialer sier noe om hvor sterkt bestemte kategorier, som for eksempel kjønn, kan virke. Funnet understreker hvor viktig det er å arbeide kontinuerlig med å bringe forestillinger til overflaten, og sette inn motmakt før de får etablert seg som regjerende diskurser i virksomhetene.

Ellers er kanskje de mest overraskende funnene knyttet til gjenbruksmaterialene selv. Jeg hadde på forhånd ikke kunnet forestille meg hvor mange perspektiver det var mulig å trekke ut av dette temaet. Et av de andre mest interessante perspektivene er diskusjonene om at det som skapes med gjenbruksmaterialer av barna, må bli til noe. Debatten dreier seg i stor grad om prosess eller produkt sett opp mot våre egne forventninger som pedagoger, her under MacRaes ”junk models” og hennes kobling mellom ”heterotopias” og ”fluktlinjer”. I arbeidet med dette underkapittelet, og for så vidt flere av de andre kapitlene også, ble det veldig

tydelig for meg hvor mye forventninger kan virke inn som en del av barns opplevelse av likeverd og arbeid med kreativitet. I drøftingen har jeg vel i stor grad tatt frem forventninger som et maktperspektiv som kan binde barns opplevelse av likeverd og kreativitet, men forventninger kan selvsagt også bidra positivt. Det viktigste også her er gjennom refleksjon å få bevisstgjort de forventningene som ligger der, og om nødvendig ta et oppgjør med de holdningene som kan dra i en retning hvor barns likeverd eller kreativitet kan trues.

Andre perspektiver som jeg også har lyst til å trekke frem spesielt er *Barns møte med materialer – udefinerte materialer eller situasjoner*. Gjennom arbeid med disse perspektivene fikk jeg en klarere forståelse av de diskurser, kulturer eller vaner som er knyttet til ulike materialer, og hvor viktig det er å sørge for at det finnes mangfold og kompleksitet i materialer for at barn skal kunne være kreative. Et slikt mangfold og en slik kompleksitet representerer gjenbruksmaterialene. Gjennom Sandviks (2010a) tanker om at kaos kan være en kreativ kraft fikk jeg drøftet om det er gjenbruksmaterialene i seg selv som skaper kreative situasjoner, eller om barn kan være kreative med alle slags materialer, det være seg gjennom å blande ulike materialer eller det å ikke la seg styre av ”tingenes egentlighet”. Tendenser fra materialet i underkapittelet ”Barns møte med materialer – kaos som kreativ kraft” er at gjenbruksmaterialer kan betraktes som mer åpne, mindre definerte og inviterer til konstruksjon hvor barn og voksne har et mer likeverdig utgangspunkt for lek og utforskning.

Kan jeg etter arbeid med disse sju ulike perspektivene si at barns møte med gjenbruksmaterialer fremmer likeverd og kreativitet? Det er det ikke et entydig svar på. Det jeg kan si, er at jeg fant mange tegn på at det å jobbe med gjenbruksmaterialer kan oppmuntre til likeverd og kreativitet i pedagogiske sammenhenger. Men en forutsetning, slik jeg ser det, er at man kontinuerlig diskuterer det materielt-diskursive og det intra-aktive, og samspillet mellom dem. Når vi tar inn dette, vil det utgjøre en direkte konsekvens for læringssituasjonene. Materialitet henger sammen med alt, i et immanent perspektiv, der kroppene, bevegelsene, rommene, innredningen, materialene, tiden og så mye mer blir gjensidig påvirket på uforutsigbare og ulike måter (Sandvik 2010a). Palmer (2010a) mener det vil bli veldig viktig å tenke grundig igjennom hva slags materialer vi velger. Jeg går inn for gjenbruksmaterialer, ikke alene, men som et rikt, mangfoldig og komplekst tillegg til andre materialer i barnehagen.

6.2 Metadiskusjon om dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag

Gjennom det jeg opplevde i de fem samlingene vi hadde i fokusgruppa får jeg nok engang en bekreftelse på at dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon kan være gode arbeidsmetoder i barnehagen. Lenz Taguchi (2010a) hevder, som jeg har skrevet tidligere, at pedagogisk dokumentasjoner er et materielt-diskursivt apparatus, og dokumentasjonen i seg selv er en aktiv agent i produksjon av diskursiv kunnskap. Fotografiene og teksten virker på oss og i oss, og samtalene mellom de som deltar virker inn på de holdningene og forventningene de innehar, og diskursene som preger de ulike kulturene og organisasjonene. Alt får betydning for de diskusjonene som føres og de ideene, tankene og meningene man tar med seg videre ut i sine virksomheter. Dokumentasjonen er sånn sett med på å konstruere mening rundt barns læring, men også hver enkelt menneske i gruppa, og den totale gruppas læring (Lenz Taguchi 2010a). De pedagogiske dokumentasjonene som ble produsert på våre samlinger har hatt mange lag i seg.

Menneskelig sett viste fokusgruppas deltakere et tillatende og åpent klima hvor ulike meninger og tanker ble tatt imot med respekt og anerkjennelse. Klimaet innbød til å utfordre hverandre og gjorde at vi gikk fra hver samling engasjerte og motiverte til mer barnehagearbeid. Det å reflektere og forske i egen praksis gir rett og slett mot, kraft og verdi til det daglige arbeidet. Humor, lekenhet og latter preget også samlingene, noe som også er med på å gjøre samlingene verdifulle.

Pedagogisk sett ble mange viktige temaer tatt opp, som oppgaven viser, og det skapte en bevissthet i fokusgruppas deltakere som jeg går ut fra har fått konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. De diskusjonene vi hadde var fra egen praksis og var med å gi noe tilbake til praksis, ikke i overførte fortellinger fordi alle har respektert personvernet, men som bevissthet om de diskurser og dikotomier som kan være med og styre ord, holdning og handling. Sånn sett kan fokusgruppas diskusjoner ha skapt positive synergieffekter i barnehagene og skolene deltakerne representerte.

Faglig sett har det vært flere spennende diskusjoner hvor nye teorier har blitt løftet frem, vridd, snudd og utforsket, og sett opp mot eller brukt til å belyse faget vårt. Dette har gitt alle muligheter til å ta med seg nye perspektiver videre for nærmere undersøkelser, både i form av faglitteratur og i diskusjoner med kollegaer. Det å bruke dokumentasjoner, refleksjon og

utvikle pedagogiske dokumentasjoner som en naturlig og integrert del av barnehagehverdagen, kan også representere et alternativ eller supplement til andre vurderingsverktøy. Barn får en mer helhetlig vurdering gjennom å bli sett med flere blikk, og pedagogisk dokumentasjon tar sikte på å synliggjøre ”hva barn har kapasitet til, og ikke se dem i lys forutbestemte oppfatninger, forventninger eller normer” (Alnervik 2007: 254).

6.3 Og så da?

Jeg skulle gjerne ha forsket videre i dette, det er mange interessante veier å gå. Mest av alt kunne jeg ønske meg å dra på feltarbeid for å se på det jeg her har analysert og drøftet, og de teoriene jeg har brukt opp mot det ”gjørende” i barnehagen. Jeg skulle gjerne vært en del av en praksis hvor jeg kunne se på hvordan alt virker i alt, kroppene, rommene, materialet, diskursene, holdningene, språket med mer. Spesielt interessant ville jeg synes det ville være å gå videre inn på dette med gjenbruksmaterialer og hvordan materialet i seg selv motsetter seg navnsetting eller det å bli til noe, og se nærmere på barns behov for å arbeide i det forgjengelige uten forventninger, i det å bare være, skape og nyte.

6.4 Et udefinert landskap

Som menneske, pedagog og forsker ønsker jeg å være i et åpnere, rundere, rausere og mer udefinert landskap. For livet, mennesket eller for den saks skyld pedagogikken som jeg skriver om her, er ikke et ene eller et annet. Det er veldig mange. Mange ulike. Mange parallelle. Og hele tiden i forandring. Jeg vil ikke lytte inn en stemme eller en måte å tenke på, men flere stemmer og mange måter å tenke på. Jeg vil ikke lytte til ett fag og alle de multiple måter å tenke på der, men mange fag og alle de multiple tankene som tenkes der. Jeg vil ikke lande i ett paradigme og avvise alle andre, men bevege meg i mange for å forsøke å oppløse grensene og samtidig erkjenne hvordan hele meg er/har vært/blir påvirket i et immanent perspektiv fra før jeg ble født til her jeg står i dag, og videre fremover. Jeg vil bruke det udefinerte landskapet for å forklare det jeg synes jeg ser, eller diskutere det jeg synes jeg ser slik at det er mulig å se at det er mange måter å forstå det på. Jeg vil gjerne skape debatt. Jeg vil gjerne bli forstått på mange måter. Jeg vil gjerne bli diskutert og dekonstruert ... og bli gitt anledning til å konstruere nye måter å forstå kunnskap på sammen i det som da oppstår. Det er derfor jeg har kloke, kunnskapsrike barnehage- og skoleansatte i prosjektet mitt, det er derfor jeg fortsetter å undersøke i en reflekterende sammenheng. Jeg håper det gir mening. Det gjør det i hvert fall for meg. Og kanskje er det nok?

7. Litteraturhenvisninger

- Alnervik, Karin (2007) Å utvikle pedagogisk dokumentasjon ved hjelp av veiledning. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 244-266. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bae, Berit (2005) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* [internett]. Tilgjengelig fra:
- Bae, Berit (2009) Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I: Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O. F. & Moen, K. H. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet*, s. 18-39. Oslo, Pedagogisk forum.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, Duke University Press.
- Barad, Karen (2008) Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. I: Alaimo, S. & Hekman, S. J. (red.) *Material feminisms*, s. 120-157. Bloomington, IN, Indiana University Press.
- Ceppi, Giulio & Zini, Michele (1998) *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Reggio Children Domus Academy Research Center.
- Curtis, Deb & Carter, Margie (2003) *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. St.Paul, Redleaf Press, Web site: <http://www.redleafpress.org>.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994) *Förskola och skola : om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm, HLS förlag.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005) *Ethics and politics in early childhood education*. London, RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2002) *Fra kvalitet til meningsskapning : morgendagens barnehage*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Deleuze, G, Guattari, F & Massumi, B (1988) *A thousand plateaus*. Athlone Press.
- Dencik, Lars (1999) Fremtidens børn – om postmodernisering og sosialisering. I: Dencik, L. & Schultz Jørgensen, P. (red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*, s. 19-44. København, Hans Reitzel.
- Eskesen, Karin (2009) Kreativitet – Danmarks viktigste råstof. *Refleksjoner, utgitt av Det Danske Reggio Emilia Netværks sekretariat*, s. 19-25.
- Evenstad, Randi & Andreassen Becher, Aslaug (2010) Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg nr. 2:2010 Tidsskrift for førskolelærere*, s. 28-32.
- FN (2003) *Barnekonvensjonen*. Barne- og familiedepartementet.
- Foucault, Michel (1984) Of Other Spaces, Heterotopias. *Architecture /Mouvement/ Continuité*
- Gallacher, Lesley-Anne (2006) Block play, the sand pit and the doll corner: the (dis) ordering materialities of educating young children.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005) Materialitetens pædagogiske kraft. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 21-42. København, Hans Reitzels forlag.

- Hekman, Susan J. (2008) Constructing the ballast: an ontology for feminism. I: Alaimo, S. & Hekman, S. J. (red.) *Material feminisms*, s. 85-119. Bloomington, IN, Indiana University Press.
- Hekman, Susan J. (2010) *The material of knowledge: feminist disclosures*. Bloomington, IN, Indiana University Press.
- Hoel, Anette, Renolen, Mona & Johansen, Vegard (2010) *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010. Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og og grunnopplæring (2008-2010)*. Oslo, Likestillingsenteret på oppdrag for Kunnskapsdepartementet.
- Hultman, Karin (2010) *Making matter matter as a constitutive force in children's gendered subjectivities*. Stockholm, Stockholms Universitet.
- Häikiö, Tarja (2007) *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jarvis, Peter (2002) *Praktiker-forskeren: utvikling af teori fra praksis*. København, Alinea.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne & Kristoffersen, Line (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag as.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Loise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Kirkeby, Inge Mette, Gitz-Johansen, Thomas & Kampmann, Jan (2005) Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 43-68. København,
- Kjeldsen, Jens (2004) *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo, Spartacus.
- Kolle, Tonje, Larsen, Ann Sofi & Ulla, Bente (2010) *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kragelund, Minna & Otto, Lene (2005) *Materialitet og dannelse: en studiebog*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo], Akademika [distributør].
- Kvernbekk, Tone (2005) *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis* Bergen, Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004) *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm, HLS förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2009) Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*, (3), s. 26-28.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010a) *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010b) *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Mac Naughton, G. (2005) *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London, Routledge.
- MacNaughton, Glenda & Hughes, Patrick (2009) *Doing action research in early childhood studies*. Maidenhead, Open university press.
- MacRae, Christina (2008) *Making space: organising, representing and producing space in early years classroom: Chapter 8: Junk models: lines of flight and heterotopias*. Manchester, Manchester Metropolitan University Library.
- Martinsen, Marianne Torve (2008) *Barnehagen som arena for sosial utvikling*. Tønsberg, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København & Høskolen i Vestfold, avdeling for lærerutdanning, Tønsberg.

- McLafferty, Isebella (2004) Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of advanced nursing*, 48(2), s. 187-194.
- Moss, Peter (2007) Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), s. 229-245.
- Mylesand, Mia (2008) *Bygg & konstruksjon i barnehagen*. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo, Pedagogisk forum.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2005) *Barns subjektskapende og pedagogiske miljøer*. Stockholm, Reggio Emilia Institutet.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2010) *Forelesning om posthumanisme*. Oslo,
- Nyhus, Mette Røe (2009) "Venterommet" - mellom aktiviteter og rutiner; de yngste barnas materielle og diskursive agentskap. *Upublisert*. Fredrikstad,
- Nyhus, Mette Røe (2010) "Ventebølgen" på småbarnsavdelingen – materielle og diskursive praksiser. Vestfold, Høyskolen i Vestfold.
- Odegard, Nina (2008) *Pedagogisk dokumentasjon som meningsskapende endringsverktøy*. *Upublisert*. Tønberg, Høyskolen i Vestfold.
- Odegard, Nina (2010) *Gjenbruk som pedagogisk idé*. *Upublisert*. . Tønsberg, Høyskolen i Vestfold.
- Olsson, Liselott Mariett (2009) *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London, Routledge.
- Otterstad, Ann Merete (2006) Dekonstruksjon - døråpner til alternative barnehagepraksiser... *Barnehagefolk*, 3, s. 40-47.
- Otterstad, Ann Merete (2008a) Fra en annen til de andre: kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I: (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*, s. 149-176. Oslo, Universitetsforlaget.
- Otterstad, Ann Merete (2008b) "Å skrive fram" profesjons- og mangfoldsdiskurser. I: (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*, s. 10-27. Oslo, Universitetsforlaget.
- Palmer, Anna (2009) "I'm Not a "Maths-Person"!" Reconstituting Mathematical Subjectivities in Aesthetic Teaching Practices. *Gender and Education*, 21(4), s. 387-404.
- Palmer, Anna (2010a) *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm, Department of Education, Stockholm University.
- Palmer, Anna (2010b) "Let's Dance!" Theorising Alternative Mathematical Practices in Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), s. 130-143.
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California, Sage publications, Inc. .
- Rinaldi, Carlina (1998) The space of childhood. I: Ceppi, G. & Zini, M. (red.) *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*, s. 114-120. Reggio Emilia, Reggio Children Domus Academy Research Center.
- Rossholt, Nina (2007) Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? - En postrukturalistisk tilgang til børnehavefeltet. I: Erskind, M. (red.) *Kroppslighet og læring*, s. 41-56. Værløse, Billesø og Baltzer.
- Rossholt, Nina (2008) Sweethearts; The body as a learning subject, troubling discursive practices of gender in a preschool context. I: Jensen, H. S., Moser, T. & Schilhab, T. (red.) *Anthology Body and Learning*, s. Emdrup, Danmarks Pedagogiske Unversitetsforlag.
- Rossholt, Nina (2010a) Gråtens mange ansikter:toner og tempo i barnehagen. *Nordic studies in education*, 30(2), s. 102-115.

- Rossholt, Nina (2010b) Å medvirke gjennom kroppen. *Barnehagefolk*, 27(1), s. 49-53.
- Røe Nyhus, Mette (2010) "Ventebølgen" på småbarnsavdelingen - materielle og diskursive praksiser. Vestfold, Høgskolen i Vestfold.
- Sandvik, Ninni (2010a) The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, Vol 1, No 1. , s. 29-40.
- Sandvik, Ninni (2010b) Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær.
- Sandvik, Ninni (2010c) *Re-thinking the idea/ideal of pedagogical control: considering de/stabilizing intensities*.
- Stormhøj, Christel (2006) *Poststrukturalismer: videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, Dorte Marie (2005) At forske i komplekse tilblivelser: kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, s. s. 233-267. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Änggård, Eva (2009) Skogen som lekplats. Naturens material och miljöer som resurser i lek. . *Nordisk Pedagogik*, 29(2), s. 221-234.
- Østrem, Solveig (2007a) Barnehagen som læringsarena - realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogik nr. 3/07*, 27, s. 277-290.
- Østrem, Solveig (2007b) Barns perspektiv og kirken som læringsarena. I: Tveito Johnsen, E. (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 93-101. Oslo, Det praktisk-teologiske seminar.
- Østrem, Solveig (2008) *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. [Oslo], Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Hogsnes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin Rydjord (2009) *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. (Rapport)
- Åberg, Ann, Lenz Taguchi, Hillevi & Manger, Astrid (2006) *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforl.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Analyseeskjemaet

Dette skjemaet har blitt laget for å få en slags oversikt over ord/begreper/diskusjoner/dikotomier....og for å kunne finne greit tilbake i et omfangsrikt transkribert materiale.

Begreper m.m	1. refleksjon	2.refleksjon	3.refleksjon	4.refleksjon	5.refleksjon
Udefinerte/ definerte materialer	s.1-4 s. 5-7 s. 9			s. 14	s. 1, s. 4-5 s. 7-11
Visuell kompetanse	s.4-5, s. 11			s. 6 (måle str), s.9	
Voksnes definisjonsmakt i forhold til materiale	s.7-8 s. 10	s. 1-5 (limpistol)			s.11
Forventninger	s. 6., s. 8	s. 3	s. 5-7, s. 13- 14	s. 5-6. s. 8	
Holdninger	s. 8, s. 13				
Blande materialer	s. 7 s. 9-12	s. 3			
Tilgjengelighet	s. 12 (plassering)		s. 15		
Rot/orden	s. 12				
Forbruk	s. 12-13 (dilemma miljø/ kreativitet)				
Brudd	s. 13-14				s.1, s. 8
Materialenes agentskap	s. 1 s. 5 (fleksibiliteten) s. 7-8	s. 12	s.2, s. 7	s.1, s. 3-4, s. 9-10 (mangfold), s. 12-13, s. 16	s. 2-3
Feminint/ maskulint materiale		s. 3 s. 7 s. 10-15		s. 2	
Produsenter/ lage noe		s. 1-6	s. 5		
Kreativitet	s. 1-2, s. 6-7	s. 2s. 7-10	s. 6-7, s. 13,	s. 1-2, s.4-6,	s. 1, . 3-5,

	s. 10	s. 14-15	s.17	s. 8, s. 10-12, s. 15-16	s. 7-8, s. 10
Likeverd	s.10	s. 1 (kjønn), s. 7 (kjønn) s. 9, s. 16	s.1, s. 8 (kjønn), s. 9-13	s. 1, s. 3, s. 7, s.9, s. 13	s.7
Medvirkning	s.8	s. 2 (limspistol) s. 6, s. 9	s. 6, s. 17	s. 3, s. 13	
Møteplass /samspill	s. 4	s. 9		s. 1-2, s. 12	
Definert oppgave	s. 2				
Kultur	s. 6, s. 10				
Læring	s. 8. S. 12			s. 12	s. 4, s. 11-12
Dokumentasjon		s. 2, s. 9	s. 1 (voksenrolle)	s. 2	
Voksenrollen			s.6-9, s. 14, s.17	s. 6, s. 8, s. 14-16	s. 6-7, s. 9
Kropp				s. 1, s. 5-7, s. 9	
Motor				s.9-10	

Vedlegg 2: NSD skjemaet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Solveig Østrem
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 04.06.2010

Vår ref: 24383 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.05.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24383

Gjenbruk som pedagogisk idé. Kan barns møte med gjenbruksmaterialer fremme likeverd, medvirkning og kreativitet?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder
Solveig Østrem
Nina Oddegard*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

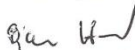
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3: Samtykkeskjemaet til fokusgruppedeltakerne

Mai 2010

Forespørsel om deltagelse i fokusgruppe

Mitt navn er Nina Odegard og jeg er masterstudent ved høgskolen i Vestfold på studiet Barnehage- og profesjonsutvikling. Jeg var utdannet førskolelærer i 1996 og har en mange års erfaring fra barnehagefeltet, som førskolelærer og styrer. For tiden er jeg pedagogisk veileder i Porsgrunn kommune, og jobber også som selvstendig næringsdrivende hvor jeg i hovedsak veileder barnehagepersonale eller holder foredrag eller forelesninger.

Arbeidstittlen min er "Gjenbruk som pedagogisk idé". Jeg ønsker å undersøke om barns møte med gjenbruksmaterialer fremmer likeverd, medvirkning og kreativitet. Dette er områder som det pr. i dag ikke finnes mye forskning knyttet til.

Du skal i denne forskningen delta i en fokusgruppe. En fokusgruppe beskrives som en gruppe hvor interaksjonen i gruppa er en verdifull datakilde og forskeren har en aktiv rolle i å skape gruppediskusjon for datainnsamling. "Samtalen og interaksjonen i en fokusgruppe skaper forutsetninger for å skape ny mening og produsere ny kunnskap i forhold til det gitte temaet, ved å beskrive, forklare, argumentere og få fram forskjeller og uenighet. Hensikten er ikke å komme til enighet (hentet fra "Alle teller mer" 117:2009)".

Til møtene vi skal ha skal utover våren/forsommeren skal det tas med dokumentasjon, enten i form av tekst, fotografier eller begge deler. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og materialet vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil bli lagret digitalt på ekstern diskstasjon og bearbeidet av forskeren. I analysene av materialet vil alle personer som er involvert anonymiseres. I tillegg vil eventuelt gjenkjennelige opplysninger som vil kunne identifisere faktiske personer, utelates fra materialet. Det vil bli tatt lydopptak av disse samtalene. Dataene vil makuleres etter at masteroppgaven er avsluttet i desember 2010.

Det er frivillig å delta i forskningen. Dere kan når som helst reservere dere fra å delta uten å begrunne dette. Trekket samtykket tilbake vil opplysningene anonymiseres umiddelbart. I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Spørsmål kan rettes direkte til meg på mail: ehoo@online.no

Med vennlig hilsen
Nina Odegard

.....Klipp her

- Jeg ønsker å delta i fokusgruppe i forbindelse med prosjektet .
- Jeg ønsker *ikke* å delta i prosjektet.

.....

(underskrift)

